



Національний університет  
«Чернівецький колегіум»  
імені Т.Г.Шевченка



Інститут спеціальної педагогіки  
і психології імені Миколи  
Ярмаченка НАПН України

## *Збірник матеріалів*

**V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та  
реабілітології**

**«ДІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ»**



**10-11 жовтня 2019 року**

**Київ-2019**



**Україна, Чернігів**

**10.10.2019-11.10.2019 р.**



Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі», 10-11 жовтня 2019 року, Чернігів (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка). ]. - Київ : Симоненко О. І., 2019 - 320 с.

© Автори матеріалів, 2019;  
© ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т.Г.Шевченка 2019.

## ЗМІСТ

<b>Адамюк Наталія Борисівна</b> <i>До питання підготовки освітнього перекладача жестової мови</i> .....	7
<b>Бабяк Ольга Олексіївна</b> <i>Психолого-педагогічний супровід дітей з ооп: оцінювання прогресу розвитку дитини</i> .....	10
<b>Баранець Інна Володимирівна</b> <i>Особливості організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із моторною алаїєю в умовах компетентнісного підходу</i> .....	13
<b>Баташева Наталія Іванівна</b> <i>Розуміння емоцій як умова успішної адаптації дітей з когнітивними порушеннями до школи</i> .....	16
<b>Блеч Ганна Олександрівна</b> <i>Навчання української мови школярів з інтелектуальними порушеннями</i> .....	19
<b>Бобренко Інна Всеволодівна</b> <i>Організація занять з формування безпечної поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку</i> .....	22
<b>Бужинецька Ксенія Борисівна</b> <i>Теоретичний аналіз проблеми мотивації в психології</i> .....	25
<b>Гладченко Ірина Вікторівна</b> <i>Сучасні технологічні вектори корекційної ритміки</i> ....	28
<b>Грибань Галина Віталіївна</b> <i>Складові діагностики порушень синтаксичного компоненту мовлення молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення</i> .....	32
<b>Данілавичюте Еляна Анатоліївна</b> <i>Особливі мовленнєві потреби: технологія індикації, аналізу, моделювання освітнього простору</i> .....	34
<b>Добровольська Лариса Пантеліївна, Лезіна Наталія Олександрівна, Третьякова Ірина Сергіївна</b> <i>Особливості та корекція емоційної сфери дошкільників з порушенням мови</i> .....	38
<b>Довгопола Катерина Станіславівна</b> <i>Цілі і завдання програм раннього втручання у роботу з родиною незрячої дитини</i> .....	41
<b>Дорошенко Олена Миколаївна</b> <i>Сучасні бачення формування готовності вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища</i> .....	44
<b>Дробот Олена Анатоліївна</b> <i>Формування англомовної лексичної компетентності учнів з порушеннями слуху</i> .....	48
<b>Єзерська Наталія Валеріївна</b> <i>Організаційні чинники психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами</i> .....	52
<b>Жук Валентина Володимирівна</b> <i>Раннє втручання у системі супроводу дітей з порушеннями слуху</i> .....	54
<b>Замашкіна Ольга Дмитрівна</b> <i>Реалізація волонтерської ініціативи у допомозі родинам з дітьми з особливими потребами</i> .....	57
<b>Замша Анна Володимирівна</b> <i>До проблеми навчання дітей із порушеннями слуху читанню англомовних текстів</i> .....	61

<b>Ільяна Валентина Михайлівна</b> <i>Визначення актуального рівня розвитку фонематичних процесів як одного з показників готовності до оволодіння читанням</i> .....	64
<b>Кутеньова Наталія Борисівна</b> <i>Входження дітей з емоційними порушеннями в інклюзивний простір дошкільного закладу</i> .....	67
<b>Кабельнікова Наталія Володимирівна</b> <i>Можливості використання системи «інтерактивна підлога» у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами</i> .....	70
<b>Квітка Наталія Олегівна</b> <i>Арт-терапевтичні технології в процесі інклюзивного навчання</i> .....	73
<b>Кирста Наталія Романівна</b> <i>Тьюторство як форма педагогічного супроводу дитини з ООП</i> .....	77
<b>Клопота Євгеній Анатолійович</b> <i>Соціально-психологічні засоби створення позитивного образу людини з особливими потребами в сучасному суспільстві</i> .....	79
<b>Кобильченко Вадим Володимирович</b> <i>Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому просторі</i> .....	81
<b>Колишкін Олександр Володимирович</b> <i>Сучасні підходи до визначення рухових особливостей і можливостей осіб з інтелектуальними порушеннями</i> .....	84
<b>Колодич Оксана Богданівна</b> <i>Професійні якості психологів для фахової діяльності в інклюзивному освітньому просторі</i> .....	87
<b>Кондратенко Світлана Вікторівна</b> <i>Формування культурної компетентності у дітей з порушеннями зору</i> .....	90
<b>Конончук Антоніна Іванівна</b> <i>Особливості сімей, які мають дітей з особливими потребами</i> .....	94
<b>Костенко Тетяна Миколаївна, Самборська Ганна Петрівна</b> <i>Соціально-психологічна адаптація та реабілітація дітей з порушеннями зору</i> .....	96
<b>Костіна Валентина Вікторівна</b> <i>Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників дороботи в інклюзивному освітньому середовищі</i> .....	99
<b>Крижановська Т. В.</b> <i>Інклюзивна освіта як засіб реабілітації дітей з особливими освітніми потребами</i> .....	104
<b>Кузнецова Тетяна Григорівна</b> <i>Формування міжособистісних стосунків старших учнів з інтелектуальними порушеннями</i> .....	107
<b>Купрас Віра Василівна</b> <i>Реалізація освітніх технологій в новій українській школі для дітей з порушеннями зору</i> .....	110
<b>Лаврінченко Лідія Іванівна</b> <i>Сім'я як важливий чинник соціалізації дітей з особливими освітніми потребами</i> .....	113
<b>Лапін Андрій Володимирович</b> <i>Структура особливих освітніх потреб</i> .....	116
<b>Легкий Олег Михайлович</b> <i>Особливості формування компетентності в галузі природничих наук дітей з порушеннями зору</i> .....	120
<b>Лещій Наталія Петрівна</b> <i>Психолого-педагогічна характеристика дітей зі складними порушеннями розвитку</i> .....	123

<b>Логінова Аліна Вікторівна</b> <i>Дослідження передумов формування навички читання у дітей старшого дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення</i> .....	<b>126</b>
<b>Лопатинська Наталія Анатоліївна</b> <i>Досвід використання мікрополяризації корекційно-розвиткової роботи з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення</i> .....	<b>130</b>
<b>Маймуренко Н.А., Піщанська М.І.</b> <i>Особливості організації корекційної роботи у дітей з раннім дитячим аутизмом в умовах відділення медико-соціальної реабілітації</i> .....	<b>133</b>
<b>Мартинчук Олена Валеріївна</b> <i>Проблема кадрового забезпечення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами</i> .....	<b>136</b>
<b>Мартинюк Зоряна Степанівна</b> <i>Сучасні підходи до методики корекції дизорфографічних помилок у школярів з тяжкими порушеннями мовлення молодшої ланки навчання</i> .....	<b>139</b>
<b>Махоня Вадим Ігорович</b> <i>До проблеми проявів дисграфії у молодших школярів</i> .....	<b>143</b>
<b>Мякушко Оксана Іванівна</b> <i>Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з порушеннями інтелектуального розвитку</i> .....	<b>146</b>
<b>Нагорна Олена Василівна</b> <i>Інклюзія як сучасна модель розвитку освіти в Україні</i> .....	<b>150</b>
<b>Недозим Інна Вікторівна</b> <i>Особливості соціального розвитку дітей з розладами аутистичного спектра</i> .....	<b>153</b>
<b>Новгородський Руслан Григорович</b> <i>Співробітництво як основа в процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами</i> .....	<b>156</b>
<b>Овдієнко Ірина Михайлівна</b> <i>Особливості організації інклюзивної освіти в закладі середньої освіти</i> .....	<b>159</b>
<b>Омельченко Ірина Миколаївна</b> <i>Психологічні механізми усвідомленої комунікативної діяльності дошкільника із затримкою психічного розвитку</i> .....	<b>161</b>
<b>Омельченко Марина Сергіївна</b> <i>Становлення професійної свідомості корекційного педагога на різних етапах професіоналізації</i> .....	<b>165</b>
<b>Орлов Олег Вікторович</b> <i>Чому ми помічаємо особливі потреби третини дітей, а всіх інших — ігноруємо?</i> .....	<b>168</b>
<b>Піканова Наталія Володимирівна</b> <i>Гра, як метод соціалізації дошкільника з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах</i> .....	<b>170</b>
<b>Пінчук Любов Василівна</b> <i>Музичне мистецтво як спосіб інтеграції незрячих та слабозорих дітей в суспільстві на прикладі школи мистецтв при чернігівському музичному коледжі ім.Л.М.Ревуцького. Проблеми, шляхи вирішення</i> .....	<b>172</b>
<b>Почкун Ю. О.</b> <i>Труднощі підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності</i> .....	<b>178</b>
<b>Прохоренко Леся Іванівна</b> <i>Когнітивні порушення у дітей: аналіз проблеми</i> .....	<b>181</b>
<b>Рібцун Юлія Валентинівна</b> <i>Шляхи формування мотиваційної основи логокомпенсаційної роботи з молодшими школярами в освітньому просторі НУШ</i> .....	<b>185</b>

<b>Романенко Оксана Вікторівна</b> <i>Сучасні підходи до психодіагностики дітей з особливими освітніми потребами</i> .....	<b>188</b>
<b>Сильченко Вікторія Володимирівна</b> <i>Гери в обстеженні мовлення дітей логопатіє</i> .....	<b>192</b>
<b>Сікора Наталія Валеріївна</b> <i>Педагогічні орієнтири формування соціальної компетентності у дітей з порушенням зору</i> .....	<b>196</b>
<b>Скок Алла Георгіївна</b> <i>Модель підготовки психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти</i> .....	<b>199</b>
<b>Сухіна Ірина Вячеславівна</b> <i>Особливості психологічної адаптації до шкільного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку</i> .....	<b>202</b>
<b>Товстоган Володимир Святославович</b> <i>Шляхи удосконалення підготовки вчителів до співпраці з батьками дітей у системі інклюзивної та спеціальної освіти</i> .....	<b>205</b>
<b>Тороп К.С.</b> <i>Особливості готовності дитини з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі</i> .....	<b>208</b>
<b>Трикоз Сніжана Валеріївна</b> <i>Особливості сенсорного розвитку у дітей з комплексними порушеннями розвитку</i> .....	<b>212</b>
<b>Трофименко Людмила Іванівна</b> <i>Виявлення особливостей лексичної сторони мовлення у дітей молодшого шкільного віку з позицій психолінгвістичного підходу</i> .....	<b>215</b>
<b>Турко Богданна Богданівна</b> <i>Загальна характеристика професії асистента вчителя в Канаді</i> .....	<b>218</b>
<b>Федорова Наталія Володимирівна</b> <i>Гуманістична педагогічна позиція майбутнього логопеда як ціннісно-сміслова основа професійної компетентності</i> .....	<b>221</b>
<b>Фера Світлана Володимирівна</b> <i>Соціально-психологічні проблеми адаптації сім'ї до виховання дитини з особливими освітніми потребами</i> .....	<b>225</b>
<b>Фурдуй Світлана Борисівна</b> <i>Соціалізація дитини з обмеженими можливостями як філософська та соціально-педагогічна проблема</i> .....	<b>228</b>
<b>Хохліна Олена Петрівна</b> <i>Закономірності розвитку як проблема психологічних засад педагогічного впливу на дітей з особливими освітніми потребами</i> .....	<b>231</b>
<b>Чеботарьова Олена Валентинівна</b> <i>Реалізація компетентісного підходу у навчанні школярів з порушеннями інтелектуального розвитку</i> .....	<b>234</b>
<b>Чупахіна Світлана Васиївна</b> <i>Партнерська взаємодія вчителя в інклюзивному інформаційному просторі сучасної школи</i> .....	<b>238</b>
<b>Шевцов Андрій Гаррієвич, Чухрій Інна Володимирівна</b> <i>Психологія соціальної адаптації молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату</i> .....	<b>242</b>
<b>Яковлева Світлана Дмитрівна</b> <i>Деадаптація підлітків як наслідок відсутності психологічного комфорту у взаємовідносинах з батьками</i> .....	<b>247</b>
<b>Ярмола Наталія Анатоліївна</b> <i>Оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання</i> .....	<b>250</b>

**Адамюк Наталія Борисівна**  
**кандидат педагогічних наук**  
**старший науковий співробітник**  
**відділу навчання жестової мови**  
**Інституту спеціальної педагогіки і психології**  
**Імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна**

## **ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ОСВІТНЬОГО ПЕРЕКЛАДАЧА ЖЕСТОВОЇ МОВИ**

На 22 сесії Комітету ООН з прав осіб з інвалідністю, яка пройшла 06.09.2019 р. у Женеві (Швейцарія), у своїй доповіді про реалізацію Україною положень Конвенції ООН про права людей з інвалідністю Чепчина І. І., голова Всеукраїнської громадської організації інвалідів «Українське товариство глухих» (УТОГ) зазначила, що реалізація положень зазначеної Конвенції у частині, що стосується забезпечення прав глухих українців, потребує ще багато зусиль з боку української держави. Дослівно: «Ми стурбовані ситуацією: на сьогодні відсутня державна підготовка перекладачів жестової мови. ... Як наслідок, конституційні права глухих громадян України на освіту ... не забезпечуються державою взагалі...». Для інклюзивного навчання «... відсутні ... перекладачі жестової мови». Також Чепчина І. І. наголошує, що в Україні і досі не винесений на розгляд Верховною Радою України проєкт закону «Про українську жестову мову», в якому міститься розділ щодо перекладачів жестової мови (ЖМ),

Про хибність термінів, що стосуються перекладачів ЖМ нами були згадано у праці «Сучасний погляд на жестову мову» [6], а саме про хибність наступних термінів: «сурдоперекладач», «перекладач-дактилолог». Наразі у Класифікаторі професій України професія «Перекладач-дактилолог навчальних закладів» має відповідний номер коду: 2340 [1]. У Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників чітко прописані вимоги до перекладача-дактилолога навчальних закладів [2]. Оскільки відомо про хибність терміну, доцільним є змінити його на відповідний сучасний і точний – «Освітній перекладач жестової мови».

Попри наявності освітніх перекладачів ЖМ (перекладачів-дактилологів навчальних закладів) у ВНЗ (це ПТУ, коледжі та університети), в останніх жестовий переклад здійснюють і перекладачі ЖМ. Відмінність між ними полягає лише у прикріпленні до місця роботи: перші оформлені безпосередньо у навчальному закладі, інші – у місцевому осередку УТОГ. Наприклад, освітні перекладачі ЖМ працюють у наступних ВНЗ: Дніпровський державний коледж технологій і дизайну, Житомирський технологічний коледж Національна металургійна академія (м. Дніпро), Київський державний коледж легкої промисловості тощо. А перекладачі ЖМ, які оформлені в осередку УТОГ, працюють у таких закладах як Національний педагогічний університет

ім. М П Драгоманова, Київський національний університет технологій і дизайну та у багатьох різних ПТУ [3].

Що стосується підготовки освітніх перекладачів ЖМ у світі, зазначимо відразу суттєву різницю. За кордоном на прикладі Канади майбутні перекладачі ЖМ навчаються у коледжах і університетах за американською навчальною програмою. Дана програма має три рівні: перший передбачає оволодіння американською ЖМ (ASL), отримання глибоких знань з культури і історії глухих (1 рік навчання). Другий рівень передбачає досконале оволодіння ASL та достовірний переклад на англійську мову та навпаки – з врахуванням глибокої ерудиції знань специфіки лінгвістики ЖМ (3 роки навчання). Третій напрям – це підготовка освітніх перекладачів ЖМ з вивченням низки наукових знань, в т. ч. загальної та спеціальної педагогіки, загальної та психології глухих осіб. Підготовка освітніх перекладачів ЖМ здійснюється лише в університетах. Разом з майбутніми освітніми перекладачами ЖМ навчаються і майбутні сурдопедагоги. Слід зазначити, що освітні перекладачі ЖМ для глухих і для сліпоглухих навчаються окремо, оскільки функціонують різні методики як викладання, так і роботи освітніх перекладачів ЖМ з глухими і сліпоглухими особами. Термін підготовки освітніх перекладачів ЖМ у Канаді складає, в середньому, 5 років.

Що стосується інших країн світу, то за інформацією Всесвітньої асоціації перекладачів ЖМ (WASLI), яка допомагає країнам у визначенні різних можливостей навчання перекладачів ЖМ, – маємо наступне:

- існують країни, які або не мають офіційних способів підготовки перекладачів ЖМ у своїх країнах, або проводять несистематичну підготовку без плану навчального курсу та його наповнення. Іноді інструктори перекладачів ЖМ з інших країн подорожують за запрошеннями країн з метою навчання;

- у деяких країнах існує низка можливостей для навчання перекладачів ЖМ шляхом проведення семінарів вихідного дня, з вивчення ЖМ, з підготовки перекладачів ЖМ за цілою низкою тем, як наприклад: структура і граматики ЖМ, переклад в медичних та освітніх закладах тощо;

- деякі країни використовують програми наставництва з метою покращення рівня знань і навичок освітніх перекладачів ЖМ.

- для розвинених країн характерне офіційне навчання освітніх перекладачів ЖМ на рівні післяшкільної освіти з наданням диплому і присвоєнням відповідного ступеню підготовки;

- чимало країн використовує змішані форми навчання, включаючи дистанційне навчання, навчання в режимі онлайн, поєднане із традиційною формою індивідуальних уроків з викладачем, а у деяких ситуаціях – лише навчання у режимі онлайн;

- програми навчання є різноманітними: від дипломованої дворічної, до дипломованої три- або чотирирічної бакалаврської форми навчання, навчання в магістратурі, або просто отримання професійної спеціальності;

- програми можуть вивчатись заочно і стаціонарно; обов'язковою умовою при цьому є володіння певним рівнем знань ЖМ і закінчення спеціальних



програм з вивчення ЖМ.

На відміну від згаданої канадської підготовки освітніх перекладачів ЖМ в Україні аналогічна підготовка відсутня. Натомість діють курси з підготовки перекладачів ЖМ та курси підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ у Навчально-відновлювальному центрі УТОГ. Перші курси тривають за новою ліцензованою програмою 4 *міс.* з обов'язковим проходженням виробничої практики протягом 2 тижнів; інші курси тривають 2 *міс.* Зазначимо, що підготовкою перекладачів ЖМ займається лише одна громадська організація – УТОГ [4,5].

Таким чином, майбутні освітні перекладачі ЖМ та перекладачі ЖМ, що працюватимуть, здебільшого, в соціальній сфері, ТБ та осередках УТОГ проходять навчання на курсах з підготовки перекладачів ЖМ або курсах підвищення кваліфікації перекладачів ЖМ в Навчально-відновлювальному центрі УТОГ за однією програмою навчання. Всі слухачі курсів отримують посвідчення про проходження курсів з підготовки перекладачів ЖМ або курсів з підвищення кваліфікації перекладача ЖМ та присвоєння їм робітничої професії «Перекладач жестової мови» або «Старший перекладач жестової мови».

Оскільки відсутня підготовка перекладачів ЖМ за напрямками діяльності, в т. ч. освітнього, то в ліцензовану програму увійшли 5 розділів теорії, а саме:

1. «Особливості навчання та виховання осіб з порушеннями слуху»;
2. «Лінгвістика жестової мови та дактилологія»;
3. «Жестова мова»;
4. «Основи ділового етикету»;
5. «Основи психології та педагогіки»

Для першого розділу передбачено 26 год, для другого – 58 год, третього – 80 год, четвертого – 6 год і п'ятого – 16 год. Для професійно-практичної підготовки відведено 264 год і 60 год виробничої практики.

Таким чином, майбутній освітній перекладач ЖМ має змогу вивчити такі наступні теми як «Класифікація осіб з порушеннями слуху», «Середовище та умови розвитку дитини з порушеннями фізичного розвитку», «Психологічні особливості глухих та слабкочуючих осіб», «Система навчання та виховання осіб з порушеннями слуху в Україні», «Форми і методи навчання дітей з порушеннями слуху», «Поняття реабілітації інвалідів», «Основні напрямки реабілітації: медична, професійна, соціальна», «Мова. Умови оволодіння словесною мовою глухою дитиною на відміну від чуючої», «ЖМ– природна мова глухих», «Особливості засвоєння усної та писемної мови глухими», «Психологія як наука», «Біопсихічні властивості людини», «Психічні процеси та вольова сфера особистості», «Особистість та управління процесом її формування», «Предмет та завдання педагогіки», «Система освіти в Україні».

Коротко підсумовуючи викладене, зазначимо:

1. В Україні проводиться підготовка перекладачів ЖМ за єдиною ліцензованою програмою навчання і здійснює підготовку зазначених фахівців лише УТОГ.

2. У Класифікаторі прописаний застарілий термін «Перекладач-дактилолог навчальних закладів», який за своєю сутністю є хибним; більш предметним є сучасний неофіційний термін «Освітній перекладач ЖМ».

3. Підготовка освітніх перекладачів ЖМ відсутня. Потрібну інформацію майбутні освітні перекладачі ЖМ отримують на згаданих курсах УТОГ.

#### Список літературних джерел:

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 80 «Соціальні послуги». – Краматорськ: Центр продуктивності, 2005, 117 с.
2. Класифікатор професій. ДК 003 : 2010 / [ розробники: М. Гаврицька, В. Глоба, Т. Гречушкіна та ін. ]. – К.: Соцінформ, 2010, 746 с.
3. Адамюк Н. Б. До питання про реальний стан навчання інвалідів зі слуху в Україні /Н. Б. Адамюк // Зб. наук. праць VII Міжнародної науково-практичної конференції [Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами]. (22-23 листопада 2006 р.) – К.: Університет «Україна», 2006. – С. 76 – 84.
4. Адамюк Н. Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів /Н. Б. Адамюк. – Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXIX. – Том 3, Херсон. : Херсонський державний університет, видавничий дім «Гельветика», 2016. – С.7-12.
5. Адамюк Н. Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами /Н. Б. Адамюк. – Збірник наукових праць «Педагогічні науки». Випуск LXXXIII. – Том 1, Херсон. : Херсонський державний університет видавничий дім «Гельветика, 2018. – С.194-202.
6. Адамюк Н. Б. Сучасний погляд на жестову мову / Н. Б. Адамюк. – Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць: Вип. 12 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – 2018. – С.

**Бабяк Ольга Олексіївна**  
**кандидат психологічних наук,**  
**завідувач відділу психолого-педагогічного**  
**супроводу дітей з особливими потребами**  
**Інституту спеціальної педагогіки і психології**  
**Імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Київ, Україна**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ООП: ОЦІНЮВАННЯ ПРОГРЕСУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ**

Стратегічна мета навчання і виховання дітей з особливими потребами — це повноцінна їх інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні зі здоровими однолітками брати участь у спільному навчально-виховному процесі та суспільному житті.

Як свідчить світова практика, інклюзивне навчання, на противагу навчанню у спеціальній школі-інтернаті, ефективніше готує дитину до

майбутнього самостійного життя у суспільстві. У цій площині розглядається оцінювання, яке є невід'ємною складовою навчального процесу. Воно дає змогу встановити чи було досягнуто очікуваного результату чи необхідне подальше навчання.

В інклюзивному класі оцінювання навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами відбувається за спеціально розробленими критеріями, зорієнтованими на навчальну програму спеціальної школи, за якими навчається дитина або за критеріями оцінювання масової школи. Однак, оцінювання навчальної діяльності школярів з особливими освітніми потребами і з нормальним розвитком не має обмежуватися лише оцінкою знань, умінь і навичок. Важливо контролювати та оцінювати особистісні зміни, які формуються внаслідок цілеспрямованого корекційного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів. У цьому полі важливо оцінювати характеристики, які комплексно визначають особистісний розвиток: сформованість загальнонавчальних та ключових компетенцій, досвід практичної і творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення, професійну спрямованість тощо. Однак, не лише практично, а й теоретично розв'язати проблему кількісної оцінки зазначених показників дуже складно, оскільки на сьогодні немає надійних технологій навіть для оцінювання знань, тим паче особистісних характеристик: компетенцій, потенційних можливостей та ін.

У світовому освітньому просторі починаючи з 90-х років, з часу втілення у практику контрольно-вимірювальних матеріалів (тестів), з'явилися інноваційні форми оцінювання і форми накопичення інформації - портфоліо.

Портфоліо (у широкому розумінні) - це спосіб фіксування, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень школяра протягом певного періоду навчання.

Педагогічна ідея навчального портфоліо як форма оцінки передбачає (за С.Дж.Пейном, М.Чошановим):

- зміщення акценту з того, що учень не знає і не вміє на те, що він знає і вміє з даної теми, розділу, предмета;
- інтеграцію кількісних і якісних оцінок;
- домінування самооцінки по відношенню до зовнішньої оцінки.

Добирати портфоліо учнями можна починати вже у початковій школі і залучати до цієї роботи учнів усього класу. Запорукою успішного включення школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення індивідуального навчального плану.

Розроблення індивідуального навчального плану починається з формулювання широких цілей і завдань, які конкретизуються у конкретних, «технологічних» завданнях навчання. Дослідники (Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey, 2005) пропонують розглядати і komponувати структуру індивідуального плану у вигляді блок-схеми:

- визначення сподівань на майбутнє і життєвих планів учня;
- узагальнений результат проведеної комплексної оцінки;
- визначення довгострокових цілей;
- завдання з формування поведінки;

- індикатори досягнень;
- інклюзивні стратегії і підходи у навчанні;
- визначення часу і стратегії проведення моніторингу і перегляду індивідуального навчального плану.

Зазвичай в індивідуальному навчальному плані містяться такі компоненти:

1. Інформація про дитину загального характеру: ім'я дитини, її вік, адреса, телефон, імена батьків, порушення розвитку, дата зарахування дитини до школи, термін дії ІНП.

2. Поточний рівень знань і вмінь дитини. Наводяться відомості про рівень розвитку дитини, зафіксовані під час спостережень і досліджень: її вміння, сильні якості, стиль навчання (особливо якщо один зі стилів домінує), що дитина не вміє робити, у чому їй потрібна допомога тощо. У плані має бути зазначено, що турбує батьків. Має бути наведена інформація про вплив порушень розвитку дитини на її здатність до успішного навчання у звичайному класі. Усі ці відомості мають бути максимально точними, оскільки вони є підґрунтям для подальшої розробки завдань.

3. Цілі й завдання. Саме вони мають допомогти дитині опанувати певні знання та вміння. Вони мають відповідати поточному рівню розвитку учня. У визначенні цих цілей і завдань беруть участь усі особи, причетні до роботи з дитиною.

4. Спеціальні та додаткові послуги. У навчальному плані мають бути передбачені заняття з відповідними фахівцями (з логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами).

5. Адаптації/модифікації. Відповідна адаптація середовища дає змогу дітям з особливими потребами навчатись у звичайному класі. При розробці плану необхідно звернути увагу на необхідне облаштування середовища; використання належних навчальних методів, матеріали та обладнання; урахування сенсорних та інших потреб дитини.

6. Термін дії ІНП. Зазвичай індивідуальний навчальний план розробляється на один рік. Однак члени групи з розробки ІНП (батьки, адміністратор, учитель та ін.) можуть у будь-який момент запропонувати провести збори, щоб модифікувати план або скласти новий.

7. Інформація про прогрес дитини. Невід'ємною складовою процесу розробки ІНП є оцінка та збирання відомостей про успіхи учня. При цьому можуть збиратися зразки робіт дитини, результати спостережень, контрольні листки, описи поведінки, результати порівнянь з типовим рівнем розвитку, результати тестів тощо.

У роботі з дітьми, які суттєво відрізняються за своїми навчальними потребами, оцінювання може передбачати проведення формалізованої оцінки інтелекту, розвитку мовлення, моторики чи функціонування нервової системи, яке зазвичай проводиться психологом.

Таким чином, усі методи оцінювання в навчальному процесі можна умовно розподілити на дві категорії. Перша передбачає оцінювання навчання.

Воно здійснюється наприкінці періоду навчання і зосереджується на кількісному вимірюванні його результатів. Наприклад, це підсумкові творчі роботи або контрольні по завершенні теми, які мають на меті виставлення оцінки й надання письмового звіту батькам. Такий тип оцінювання можна вважати більш традиційним. Другу категорію складають методи оцінювання для навчання (ОДН). Воно має виявити поточний рівень знань і навичок учня як основу для подальшої організації навчання.

*Оцінювання для навчання (ОДН)* допомагає вчителю зрозуміти характер навчальної діяльності учня, поточний рівень його знань і навичок та визначити ефективність свого викладання.

#### Список літературних джерел

1. Бабяк О.О., Прохоренко Л.І., Недозим І.В., Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. / Л.І.Прохоренко, О.О.Бабяк, І.В.Недозим, Н.І.Баташева. - Чернівці: «Букрек», 2018. – 31 с.
2. Бабяк О.О. Особливості діагностики комунікативної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019 .№1 (89). С.67-75
3. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні / Л.І.Прохоренко. – Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 48 с. – (Інклюзивне навчання за нозологіями).
4. Zasenko V., Prokhorenko L. Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine / V.Zasenko, L.Prokhorenko // Education: Modern Discourses. – 2018. № 1. – С. 161-167.

**Баранець Інна Володимирівна,  
аспірант Інституту спеціальної педагогіки  
НАПН України, м. Київ, Україна,  
асистент кафедри спеціальної освіти  
і соціальної роботи Полтавського національного  
педагогічного університету імені В. Г. Короленка,  
м. Полтава, Україна**

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ**

Ознакою гуманізації сучасного педагогічного процесу є глибокі зміни в його організації, що спонукає до пошуку нових освітніх парадигм, оновлення змісту дошкільної освіти, розробки інноваційних стандартів, першочергово пов'язаних з реалізацією компетентнісного підходу, за якого основним результатом діяльності дошкільного навчального закладу є оволодіння дитиною набором ключових компетентностей особистості, в тому числі комунікативної

компетентності, яка є показником пізнавального розвитку та передумовою успішності подальшого навчального процесу.

Метою нашого дослідження є визначення особливостей організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із моторною алалією в умовах компетентнісного підходу.

Відтак, компетентнісно спрямований підхід до організації логопедичної роботи з формування комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, має бути зорієнтований на цілісну комунікативну діяльність дитини, яка органічно вписується в систему її повсякденного життя, сприяти значному підвищенню результативності навчально-виховного процесу, забезпечувати рівноправність та доступність здобуття якісної освіти дітьми дошкільного віку з типовим та порушеним мовленнєвим розвитком. Ці основні ідеї знаходять свою підтримку у працях багатьох науковців (І. Бех, А. Богуш, І. Зарубінська, І. Зимня, О. Кононко, І. Рогальська-Яблонська та ін.) [2; 3].

Базовий компонент дошкільної освіти, висвітлюючи концептуальні основи компетентнісного підходу, наголошує на сприянні свідомому та діяльному буттю дошкільника, розвитку у нього самосвідомості, самобутності і самодіяльності, вихованні природо- та культуровідповідної поведінки, формуванні у кожної дитини основних компетентностей особистості, в тому числі комунікативної компетентності.

Слід зазначити, що реалізація принципів компетентнісного підходу має здійснюватися з урахуванням специфічних умов організації корекційної роботи, що відображають індивідуальні особливості комунікативного розвитку дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією, а саме: відсутність у них комунікативної мотивації, порушення вербального спілкування, недостатнє володіння комунікативними уміннями, недорозвинення комунікативно-пізнавальних здібностей, комунікативна пасивність, що виступають основою адаптації індивіда до соціального середовища.

Відтак, ефективність та результативність корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку з тяжким порушенням мовлення, в тому числі із моторною алалією, залежить від наявності і оптимального функціонування психолого-педагогічних умов. У першу чергу це організаційно-педагогічні умови, головною з яких є створення навчально-корекційного і комунікативного середовища [1]. Поряд з цим, необхідним є урахування загально-дидактичних принципів (природовідповідності; послідовності; гуманізації й гуманітаризації; наступності; науковості; свідомості й активності; цілеспрямованості; творчості; доступності і достатнього рівня складності; єдності свідомості та діяльності; зв'язок теорії з практикою; розвивального характеру навчання; співтворчості; індивідуалізації і диференціації; оптимізації), системо-утворювальних принципів (системності, послідовності й раціональності, наочності, розвивального характеру навчання, співтворчості, індивідуалізації і диференціації, оптимізації) та технологічних умов (педагогічне та логопедичне діагностування) [1].

Слід зазначити, що важливого значення у формуванні комунікативної компетентності набувають принципи навчання мови й мовлення, обґрунтовані Л. Федоренко. Серед них найдоцільніші та найактуальніші для мовленнєвого онтогенезу такі, як: розуміння мовних значень, оцінка виразності мовлення, розвиток чуття мови, поступове прискорення темпу збагачення мовлення [4]. Відтак, реалізація принципів формування мовленнєвої діяльності забезпечує передусім ефективне управління оволодінням дітьми когнітивно-мовленнєвими операціями та діями, мовними знаннями з подальшим доцільним і продуктивним застосуванням їх у комунікативній діяльності.

Отже, керуючись вищезазначеними положеннями, та з урахуванням основних засад компетентнісного підходу, що передбачають спрямованість навчально-виховного процесу дошкільного закладу на формування та розвиток комунікативної компетентності дитини, можна визначити основні напрями, щодо організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із моторною алалією:

- створення сприятливих соціальних умов для комунікативного розвитку дитини;
- становлення та диференціювання позитивної комунікативної мотивації, яка детермінується взаємодією з партнером;
- стимулювання та розвиток зв'язного мовлення, як основи комунікації;
- стимулювання та розвиток комунікативної діяльності на всіх етапах формування;
- забезпечення емоційної підтримки та реалізації спільної комунікативної діяльності, доброзичливе відношення до дитини зі сторони дорослих і однолітків;

- цілеспрямоване формування та розвиток у дітей старшого дошкільного віку як мовленнєвої функції, так і пізнавальної сфери, що не лише має вагомий вплив на процес становлення особистості дошкільника, а й впливає на формування його комунікативних навичок.

Отже, компетентнісний підхід до розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією має спрямувати корекційно-розвивальну роботу на переорієнтацію з процесу на результат в діяльнісному вимірі, змістити акценти з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток у дітей здатності практично діяти у будь-якій комунікативній ситуації, встановлювати контакти з оточуючими, бути ініціатором розмови, вміти спілкуватися на різні теми.

Список літературних джерел:

1. Шеремет М. К., Пахомова Н. Г. Формування мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в школі : навч.-метод. посіб. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2009. 137 с.
2. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с.

3. Рогальська-Яблонська І. П. Компетентнісний підхід як основа формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві. *Людинознавчі студії. Педагогіка*. 2016. №2. С. 204–211.

4. Федоренко Л. П., Фомичева Г. А., Лотарев В. К., Николаичева А. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1984. 240 с.

**Баташева Наталія Іванівна**  
**кандидат психологічних наук,**  
**науковий співробітник відділу психолого-педагогічного**  
**супроводу дітей з особливими потребами**  
**Інститут спеціальної педагогіки НАПН України**  
**м. Київ, Україна**

## **РОЗУМІННЯ ЕМОЦІЙ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З КОГНІТИВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКОЛИ**

Нові завдання сучасного реформування освіти стосовно навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами вимагають формування основ життєвої компетентності дітей з когнітивними порушеннями. Однією з ключових детермінант успішності соціальної адаптації цієї категорії дітей є рівень сформованості у них емоційної сфери. Визначення шляхів формування емоційної сфери у дітей з когнітивними порушеннями дає змогу окреслити передумови їхнього становлення як особистості, успішного включення в соціальне життя та здатності адаптуватися в мінливих умовах соціального оточення.

Успішність дітей у розпізнаванні емоційної експресії та розумінні ситуацій виникнення емоцій складають їх емоційну поінформованість – один з важливих показників їх готовності до школи, яка визначається як оволодіння навичками, що забезпечують успішність у шкільних умовах (Е. Найт та ін.). До таких навичок належать соціально-емоційна компетентність, позитивне ставлення до навчання, наполегливість та передака академічні навички (наприклад, лічба) [1].

У наукових дослідженнях S. Denham, H. Bassett та інших наголошується на взаємозв'язку емоційної поінформованості дітей дошкільного віку та їх подальшої адаптації до школи [4]. На думку вчених, дошкільники, які володіють знаннями про емоції, у більшості випадків виявляють чуйність до своїх однолітків та надалі позитивно оцінюються як вчителями, так і однокласниками.

Як зазначають науковці (S. Denham, H. Bassett, E. Way, M. Mincic, K. Zinsser, K. Graling) рівні розвитку емоційної поінформованості (розуміння емоцій за експресією обличчя та ситуаціями, називання емоцій), що відповідають віковим нормам, пов'язані з їх подальшим успіхом у соціальних, передака академічних сферах та позитивним прогнозом адаптації до школи.



Відповідно, динамічно змінна поінформованість дітей про різноманіття емоцій у період дошкільної освіти впливає на їх успішність у школі на підґрунті формування структури знань про емоції [4].

Варто зазначити, що для дітей, які мають відповідні до віку знання про емоції, істотно полегшується вирішення багатьох завдань навчання в класі: по-перше, у таких учнів більше шансів мати друзів і встановлювати ефективні соціальні взаємини за рахунок насиченості їх соціальних контактів емоційною інформацією про себе та про інших; по-друге, у них більше особистих ресурсів для зосередження на навчальній діяльності, для взаємодії з учителем.

Навички розуміння емоцій полягають не тільки в процесі обробки соціальної інформації. У зв'язку з тим, що зовнішні соціальні сигнали кодуються та інтерпретуються у внутрішніх реакціях, зокрема власних емоцій та емоційних проявів інших людей, навички розуміння емоцій значною мірою обумовлюють вибір дитиною поведінкових рішень соціальних проблем. Вибір дошкільниками певних комбінацій емоцій та поведінкових реакцій пов'язаний з навичками їхньої соціальної компетентності (співпраця, врахування почуттів інших людей, утримання від агресії, спрямованої на однолітків, або прагнення відсторонитися від них), з адаптацією дітей до школи і результатами навчання (S. Denham, S. Kalb та ін.) [5]. Таким чином, наявність навичок розуміння дітьми емоцій є запорукою ранньої шкільної успішності. Навпаки, недоліки емоційної поінформованості у дошкільному дитинстві зумовлюватимуть поведінкові проблеми та ускладнюватимуть процес адаптації до шкільного навчання на етапі вступу до школи та на період навчання у ній.

Проблематика емоційного розвитку щодо дітей з особливими освітніми потребами, зокрема із когнітивними порушеннями, є досить поширеною серед досліджень науковців (Т. Власова, Г. Грібанова, І. Лисенкова, І. Логвінова, Л. Прохоренко, Г. Шаумаров та ін.) [2; 3]. У дослідженнях наголошується, що когнітивні порушення – це специфічні порушення, що відбуваються в пізнавальній сфері дитини. До загальних ознак порушення когнітивного розвитку в дітей належать різноманітні відносно легкі аномалії розвитку, що характеризуються незрілістю емоційно-вольових функцій, уповільненим темпом психічного розвитку, особистісною незрілістю, легкими порушеннями пізнавальної діяльності, що мають тенденцію до компенсації та розвитку (Л. Прохоренко та ін.) [3].

На етапі навчання у початковій школі найбільш виразними ознаками проявів емоційної незрілості дітей з когнітивними порушеннями є: труднощі сприймання емоцій за експресією; нечіткість уявлень про них; труднощі орієнтування в сукупності емоційних ознак різних модальностей; недостатність розуміння та ідентифікації власних емоцій та емоцій іншого; недостатність розуміння соціальних емоцій та змісту морального вчинку; бідність словника емоцій; звуження діапазону переживань; дефіцит емоційної регуляції, емоційна нестійкість; поверховість емоційних зв'язків, низька адаптивність та негнучкість у побудові емоційних контактів з ровесниками; порушення

здатності сприймати і враховувати стани, бажання, інтереси інших людей; слабкість соціальних почуттів – співпереживання та співчуття.

Наслідком емоційно-особистісної незрілості дітей із когнітивними порушеннями є гальмування появи готовності до оволодіння навчальною діяльністю та нездатність своєчасно реалізувати одне з основних завдань психічного розвитку, а саме: набуття навичок соціальної взаємодії із групою ровесників у контексті спільної діяльності. Поряд із цим, спостерігається ослабленість вольової регуляції поведінки, пізнавальна пасивність (наслідком якої стає обмежений обсяг знань та уявлень про навколишню дійсність), відсутність спрямованості зусиль на отримання знань, нестійкість інтересу до навчання, слабкість вольових зусиль, підвищена навіюваність, імпульсивність. Визначається дефіцит здатності самостійно приймати рішення та здійснювати вибір, витримувати фрустрації та ефективно регулювати взаємодію з ровесниками чи дорослими.

Поведінкові й емоційно-особистісні відхилення у школярів із когнітивними порушенням зумовлюють низьку здатність до соціального орієнтування, провокують неефективні способи побудови міжособистісної взаємодії у колективі та порушення усіх компонентів навчальної діяльності. Зважаючи на це процес корекційно-розвиткової роботи з розвитку емоційної сфери має починатися з етапу підготовки дитини із когнітивними порушеннями до вступу у школу та впродовж перебування у початковій й основній школі.

Пріоритетними є такі напрямки психокорекції емоційної сфери цих дітей:

- формування емоційної ідентифікації, тобто здатності сприймати, розпізнавати та називати власні емоційні переживання, з опорою на власний досвід емоційних переживань дитини у певних ситуаціях, в яких виникають ці переживання;
- формування емоційної децентрації, тобто вміння відволікатись від власних емоційних переживань і враховувати почуття та емоції інших людей;
- формування емоційної рефлексії, тобто здатності осмислювати, усвідомлювати причини та наслідки власних внутрішніх психічних станів та емоційних переживань і відстежувати взаємозв'язки із поведінковими та емоційними реакціями інших у міжособистісній взаємодії;
- формування емоційної саморегуляції, тобто керування дитиною власними емоціями у ході її діяльності чи спілкування з іншими людьми.

Визначені напрями психокорекції емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями спрямовані на підвищення рівня розвитку емоційної сфери, забезпечення емоційної поінформованості, що здійснюється шляхом поступового розширення знань про себе і ставлення до себе, починаючи від розвитку самовідчуття до самоаналізу, і до самоконтролю.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукових джерел можемо зробити висновок, що дітям з когнітивними порушеннями притаманні труднощі у розумінні емоцій, що ускладнюють їх адаптацію до шкільного навчання. Емоції як підґрунтя для розвитку мотиваційного компонента навчальної діяльності та становлення учнівської ідентичності школярів із когнітивними

порушеннями, потребують цілеспрямованої та систематичної психокорекції емоційної сфери цих дітей.

#### Список літературних джерел

1. Карелина И. О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс: монография. Прага: Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2017. 178 с.
2. Лисенкова І. П. Психологічні дослідження емоційної сфери дітей з когнітивними порушеннями. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2018. № 3. С. 211–215.
3. Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами у навчанні. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
4. Denham S. A., Bassett H. H., Way E., Mincic M., Zinsser K. & Graling K. Preschoolers' emotion knowledge: Self-regulatory foundations, and predictions of early school success. *Cognition & Emotion*, 2012. 26 (4). P. 667–679.
5. Denham S. A., Kalb S., Way E., Warren-Khot H., Rhoades B. L. & Bassett H. H. Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success? *Early Child Development and Care*, 2013. 183 (5). P. 667–688.

**Блеч Ганна Олександрівна,  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка  
Київ, Україна**

### **НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

В Державному стандарті для кожної освітньої галузі визначено мету, загальні результати навчання та компетентності. Основна **мета мовно-літературної** галузі полягає у формуванні ключової *комунікативної компетентності* молодшого школяра, яка виявляється у здатності успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) в процесі спілкування, пізнання навколишнього світу, вирішення життєво важливих завдань

Курс української мови – важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін. **Метою навчання української мови** у початкових класах є забезпечення початкового рівня комунікативної компетентності з урахуванням інтересів і можливостей учнів, формування у них елементарних знань з мови і правопису та відповідних їм умінь, корекція недоліків психофізичного розвитку.

Для досягнення зазначеної мети, основними завданнями початкового курсу української мови є:

- створення позитивної мотивації до вивчення української мови;
- формування елементарних навичок і вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма), забезпечення їх гармонійного розвитку;
- формування елементарних знань про найважливіші мовні одиниці, необхідні та достатні для формування мовленнєвих навичок і вмінь;
- залучення до національної культури народу, мова якого вивчається;
- сприяння розумовому, моральному, соціокультурному та естетичному розвитку особистості;
- формування вміння вчитися.

Водночас із розвитком основних видів мовленнєвої діяльності в початкових класах для дітей з інтелектуальними порушеннями розв'язуються й специфічні завдання, спрямовані на корекцію порушень у розвитку. Такими є: порушення процесів пізнавальної діяльності (сприймання, уяви, пам'яті, уваги, мовлення й мислення), недорозвиток емоційно-вольової сфери, недостатня розвиненість артикуляційної моторики та координації рухів та ін.

Саме тому спеціальним завданням навчального курсу української мови визначено формування та корекцію зв'язного мовлення, що має відбуватися в тісному зв'язку з розвитком пізнавальної діяльності дітей, зокрема, сенсорики, предметно-дієвого, наочно-образного, словесно-логічного, абстрактного мислення, спостережливості, уваги тощо. Відтак зміст цього навчального предмета, з метою посилення його компенсаторно-корекційних та розвивальних функцій, має комунікативно-практичну спрямованість: містить фактичний матеріал, опанування якого має забезпечити формування комунікативних умінь, конкретизацію в слові чуттєвого і практичного досвіду учнів, розвиток основних пізнавальних процесів на предметно-практичній і вербальній основі.

Для реалізації основних завдань початкового курсу української мови необхідно відібрати відповідне змістове наповнення навчального предмета *«Українська мова»*. Воно представлене чотирма змістовими лініями: «Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації», «Навчаємось читати», «Взаємодіємо письмово», «Навчаємось сприймати медіа».

Змістова лінія **«Взаємодіємо усно та з допомогою альтернативних засобів комунікації»** спрямована на формування в молодших школярів умінь сприймати, розуміти звернене мовлення, усну інформацію та використовувати її в різних комунікативних ситуаціях, спілкуватися усно з іншими людьми в діалогічній і монологічній формах заради досягнення певних життєвих цілей.

Надзвичайно важливо навчити дітей сприймати і правильно розуміти фактичний зміст сприйнятого висловлювання (тексту, завдання, пояснення, інструкції тощо). При цьому не завжди передбачається виконання учнями якогось усного чи письмового завдання. Завданням, наприклад, може бути виконання доручення та дотримання інструкції вчителя про його виконання;

виконання описаної в тексті дії; підбір предметів (малюнків, піктограм) до змісту тексту (альтернативні засоби комунікації).

Головна мета з розвитку усного мовлення (*говоріння*) – навчати школярів будувати власні висловлювання (у вигляді простих коротких речень); формувати у них елементарні навички діалогічного та монологічного мовлення. Слід також навчати учнів правильно, емоційно сприймати мовлення дорослих і однолітків, використовувати під час спілкування різні засоби: природні жести, міміку, інтонацію тощо. Необхідно залучати школярів до діалогу, до участі в колективних видах роботи (обговоренні прочитаного, побаченого; інсценуванні), до передачі змісту епізодів прочитаного тексту; залучати їх до спеціально створюваних ситуацій, які спонукали б їх висловлюватися, виявляти відповідні емоції.

Розширення словника дітей доцільно здійснювати на предметно-практичній основі у процесі живого спілкування, навчання, ситуація та умови якого є вирішальними для добору словесного матеріалу. Робота з лексикою має індивідуальний характер і зорієнтована на збагачення словника кожної дитини, оскільки, залежно від задатків, інтелектуальних можливостей, рівня підготовки дитини лексичний запас на початкових етапах навчання може суттєво різнитися.

Змістова лінія « **Навчаємось читати** » передбачає формування в учнів розуміння прочитаного, а також правильного вимовляння звуків і слів, наголошування слів, інтонування різних за метою висловлювання речень, дотримання пауз як у середині речень, так і між реченнями та частинами тексту. Варто також звернути увагу на добір мовленнєвого матеріалу (зокрема формулювання завдань), який повинен відповідати можливостям дітей (знайомі слова, прості конструкції, адаптовані тексти тощо).

Так, з 2 класу з читання відведено спеціальні уроки, але й на уроках з української мови цьому виду мовленнєвої діяльності важливо приділяти належну увагу. Специфікою роботи з читання на уроках мови є те, що увагу дітей слід особливо привертати до правильного вимовляння, значення слів, інтонації речень, різних за структурою, змістового поділу речень за допомогою пауз, мелодики та ін.

Змістова лінія «**Взаємодіємо письмово**» спрямована на формування в молодших школярів вміння виконувати вправи: списування, в тому числі вибіркове, нескладних слів, речень, текстів; написання під диктовку (з навчальною, а не контрольною метою).

Змістова лінія «**Навчаємось сприймати медіа**» передбачає формування в учнів умінь сприймати, слухати, розуміти інформацію в медіа текстах (світлина, журнали, презентації).

Діти з інтелектуальними порушеннями знаходяться на різних рівнях мовленнєвого розвитку, водночас дії читання та письма для багатьох школярів з інтелектуальними порушеннями на початковому навчанні є занадто складними. У зв'язку з цим виникають труднощі в організації спілкування, складнощі під час формування та розвитку мовлення, мислення, пізнавальної діяльності та

соціалізації дітей. Перераховані види медіапродуктів виступають також в якості альтернативних засобів комунікації для дітей з інтелектуальними порушеннями. Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі. Навчання дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя.

У цей період навчання немає потреби вводити термінологію та давати визначення, що таке медіа текст, аудіо- чи відеопродукція, важливіше навчити сприймати прості медіапродукти (світлина, дитячі журнали, мультфільми), обговорювати, обмінюватися враженнями.

#### Список літературних джерел

1) Блеч Г.О. Підтримуюча комунікація як засіб розвитку дитини з особливими потребами /Г.О.Блеч // Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць. Вип. 9. К.: ІСП НАПН України, 2017

2) Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.

3) Типова освітня програма початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 2 класу з порушеннями інтелектуального розвитку [Навчальний матеріал] // укл. Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В. та ін. – К., 2019. - <https://lib.iitta.gov.ua/716955/>

4)

**Бобренко Інна Всеволодівна,  
науковий співробітник,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка,  
Київ, Україна**

### **ОРГАНІЗАЦІЯ ЗАНЯТЬ З ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Актуальність дослідження.** Здоровий спосіб життя та його складники, особливо – оптимальний режим організованої фізкультурної рухової активності, що сприяє формуванню здоров'я та підвищенню адаптаційного потенціалу учня, має суттєве значення в системі забезпечення всебічного розвитку молодших школярів із особливими освітніми потребами [1, 2, 3, 4, 5, 6]. При проведенні всіх форм роботи з фізичної культури у спеціальних закладах загальної середньої освіти для учнів з інтелектуальними порушеннями важливо передбачити заходи безпеки та попередження травматизму дітей. У роботі ми розглянули особливості дотримання заходів безпеки та попередження травматизму учнів і можливості їх поліпшення.

**Мета дослідження:** особливості та можливості оптимізації заходів безпеки та попередження травматизму учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в процесі фізичного виховання.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури; кількісна та якісна обробка експериментальних даних; педагогічний експеримент, педагогічне спостереження.

**Результати дослідження.** Безпечна поведінка – важлива ланка системи навчання учнів із порушеннями інтелектуального розвитку. Необхідним є забезпечення умов для фізичного та психологічного благополуччя дітей в процесі фізичного виховання, попередження травматизму, фізичних і емоційних перевантажень, що призводять до стомлення і перевтоми, зважаючи на особливості заходів їх реалізації [1, 2, 3, 4].

При організації фізкультурної діяльності варто дотримуватись наступних вимог:

- не допускати знаходження учнів у залі або на фізкультурному майданчику без нагляду педагога;
- стежити за правильним вибором місця проведення заняття, щоб у полі зору перебували всі школярі;
- стежити за тим, щоб учні самовільно не використовували прилади, тренажери;
- при виконанні вправ з предметами стежити за достатнім інтервалом і дистанцією між учнями;
- навчаючи дітей руховим навичкам, педагог повинен забезпечити правильний показ руху;
- здійснювати постійний контроль за збереженням правильної пози та постави дітей під час виконання вправ;
- контроль стану дітей, не допускаючи їх перевтоми;
- ознайомлення дітей з правилами поведінки на занятті та систематичний контроль їх виконання.

Будь-яка рухова діяльність дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі фізичного виховання може здійснюватися лише під безпосереднім контролем і наглядом з боку педагога [2, 4].

З метою оптимізації заходів безпеки та попередження травматизму школярів доцільно:

- пояснювати правила техніки безпеки кілька разів;
- мати на увазі при поясненні та при роботі з забезпечення виконання правил поведінки та безпеки особливості психофізичного розвитку молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: уповільненість, вузькість, інактивність сприймання, його недостатню диференційованість; порушення розвитку осмисленої пам'яті; порушення формування мисленнєвої діяльності учнів в умовах неповноцінного чуттєвого пізнання, мовленнєвого недорозвитку, обмеженої практичної діяльності; недосконалість формування усіх форм мислення, особливо понять; складність концентрації уваги; недорозвиток довільної уваги; недорозвиток мовлення; недорозвиток волі;

психоемоційну нестабільність; неоднорідність порушень рухової сфери, координації, точності та темпу рухів, відтворення заданих рухів та положень, наявність синкінезій;

- нагадування правил техніки безпеки за потреби;
- по ходу проведення заняття (уроку) постійно слідкувати за дотриманням учнями техніки безпеки, використовуючи вказівку при недотриманні;
- постійна підтримка мотивації дотримання дітьми техніки безпеки;
- при виконанні фізичних вправ – додатковий контроль правильності техніки виконання: загроза неправильного виконання вправи у зв'язку з недостатнім розвитком координаційних здібностей, швидкості реакції тощо.

Організація навчально-виховного процесу дітей молодшого шкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає від педагога високого професіоналізму, здатності до зміни тактики в залежності від індивідуальних особливостей розвитку дитини.

Уроки фізичної культури, режимні фізкультурно-оздоровчі заходи та позакласні форми занять фізичною культурою і спортом збагачують учнів руховими навичками та сприяють розвитку рухового аналізатора. Їх вплив не обмежується корекцією окремих функцій, а й забезпечує гармонізацію психофізичного розвитку дітей та корекцію його порушень, сприяє соціальній адаптації молодших школярів. Взаємозв'язок усіх напрямів навчально-виховного процесу при проведенні занять з фізичної культури створює оптимальні умови для всебічного розвитку особистості учнів.

**Висновок.** Поліпшення заходів безпеки та попередження травматизму учнів із порушеннями інтелектуального розвитку в процесі фізичного виховання сприяє формуванню здоров'язбережувальної компетентності школярів, вагомому аспекту оптимізації їх навчальної і практичної діяльності, подальшої соціальної адаптації.

Список літературних джерел:

1. Антонік В.І. Анатомія, фізіологія дітей з основами гігієни та фізичної культури: навч. посіб. / В.І. Антонік, І.П. Антонік, В.Є. Андріанов. – К.: Видавничий дім «Професіонал», Центр учбової літератури, 2009. – 336 с.
2. Бобренко І.В. Підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи з фізичного виховання молодших школярів з розумовою відсталістю / І.В. Бобренко // Галина Мерсіянова: Життєві віхи. Науковий шлях : наук.-метод. посіб. / За. ред. В.В. Засенка – Київ: Фенікс, 2014. – С. 139-153.
3. Васьков Ю.В. Теорія і методологія дидактичних основ фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах / Ю.В. Васьков. – Х.: Вид-во «Ранок», 2011. – 392 с.
4. Вільчковський Е.С. Оптимізація фізичного виховання дитини у вітчизняній системі освіти : [монографія] / [Е.С. Вільчковський, Н.Ф. Денисенко, А.В. Цьось та ін.]. – Запоріжжя : ЗОІППО, 2010. — 250 с.
5. Засенко В.В. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони



здоров'я / В.В. Засенко, А.А. Колупаєва // Особлива дитина: навчання та виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал. – 2014. – №3 (71). – С. 20-29.

6. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу / навч.-метод. посіб. / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. – К., ІСП НАПН України, 2016. – 148 с.

**Бужинецька Ксенія Борисівна**  
**молодший науковий співробітник**  
**відділу психолого-педагогічного супроводу**  
**дітей з особливими потребами,**  
**Інститут спеціальної педагогіки**  
**і психології імені Миколи Ярмаченка**  
**НАПН України, Київ, Україна**

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ МОТИВАЦІЇ В ПСИХОЛОГІЇ**

У психологічній літературі зустрічається чимало різних трактувань поняття «мотивація». Одні з них пов'язані з історичним аспектом проблеми, інші – відображають відмінності у концептуальних підходах різних авторів чи наукових шкіл. Найбільш стисло цей термін викладено у психологічному словнику як «спонукання, що викликає активність організму та визначає її спрямованість».

У зарубіжних наукових течіях знаходять своє місце декілька теорій мотивації, найпоширеніші з яких можна об'єднати у два основні напрямки. У першому – мотиви і мотивація розглядаються як ситуативні інваріанти поведінки людини. Другий підхід пов'язаний із розумінням мотивів і мотивації як стійких диспозицій особистості, що регулюють її поведінку відносно незалежно від ситуацій. Існує і третій підхід, який поєднує окремих дослідників, що так чи інакше намагалися ототожнити відомі підходи і є достатньо евристичним, оскільки подібний дихотомічний поділ теорій мотивації знайшов своє місце і у вітчизняній психології.

Вивчення мотивації має давню історію. Вже у вченнях стародавніх мислителів обґрунтовується об'єктивно-причинний підхід до пояснення природи мотивації. Ширше дослідження цієї проблеми спостерігається у XV ст., у період панування ідей гедонізму, згідно з якими мотиви задоволення, насолоди вважалися метою життя, а детермінантами поведінки визнавалися лише прагнення до задоволення та уникнення незадоволення як первинні, закладені в природу людини. Механізми – усвідомлення прихованих збудників поведінки та діяльності й поступове підпорядкування енергії цих збудників свідомістю – один із психологічних механізмів діяльності та поведінки людини в суспільстві.

У зарубіжній психології ситуаційний підхід у дослідженнях мотивації був домінуючим аж до кінця 40-х років нашого століття. Особистісний, або диспозиційний, підхід почав розвиватися з 30-х років, а вийшов на провідні позиції у психології лише у 50-х роках. Цей прорив був позначений розробленням психодіагностичних та експериментальних методів, спрямованих на виявлення стійких рис та властивостей особистості. Персоналістичні тенденції у психології мотивації були започатковані В. Штерном і розвинуті в окрему концепцію Г. Олпортом. Суть її полягає в тому, що психологічні феномени вбачаються автором як цілісність й продукти розвитку біологічних і соціальних чинників у їх взаємодії. Г. Олпорт не підтримує думку щодо редукції мотивуючих сил до тих чи інших фізіологічних чинників, оскільки вони зазнають якісних змін у процесі соціалізації особистості, стаючи її властивостями – стійкими утвореннями, що мають здатність мотивувати поведінку суб'єкта незалежно від ситуації.

Одним із найвідоміших дослідників у психології мотивації Г. Хекхаузен відносив мотиви до диспозиційних утворень, а до ситуаційних – мотивацію, що розуміється як процес узгодження диспозиційних показників (мотивів) із особливостями ситуації, в результаті якого виникає діяльність. Якщо спрощено, то мотивація, за Г. Хекхаузенем, - це актуалізація певного мотиву, або кількох мотивів під впливом ситуації. Г. Хекхаузен виділяє тривожність і мотивацію досягнень як такі диспозиції (мотиви), які найбільше впливають на становлення особистості. Поряд із цим стоять мотиви афіляції та влади, що досліджуються автором з допомогою різноманітних варіантів тестів тематичної апперцепції.

Особлива роль у вітчизняній психології належить дослідженням Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін., що пов'язані з розвитком уявлень про мотивацію. У вченнях цих авторів значна увага приділяється проблемі детермінованості діяльності суб'єкта. Свідомості відводиться регулювальна роль, а діяльність розглядається як умова формування свідомості. Так, С. Рубінштейн зазначає, що основний позитивний зміст положення про єдність свідомості та діяльності полягає в утвердженні їх взаємності та взаємозумовленості. Діяльність людини зумовлює формування її свідомості, її психічних зв'язків, процесів і властивостей, які, в свою чергу, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання.

Включення свідомості як компонента в детермінацію людської діяльності дозволило поставити питання про мотивацію цілеспрямованої діяльності. У цьому контексті важливими поняттями стали ціль і мотив, а також їх співвідношення. Найпоширенішим є питання про усвідомлення мотивів, яке відбито в теорії предметної діяльності О. Леонтьєва. Вчений як механізм усвідомлення мотивів розглядає процес смислотворення, що виступає як специфічно-мотиваційна форма відображення реальності.

За О. Кислюком С. Занюком, В. Сладкевич та ін. поняття «мотив» означає спонукання до діяльності, спонукальну причину дій та вчинків (тобто те, що примушує людину до дії). Вчені стверджують, що суб'єкта можуть спонукати до певної діяльності різні мотиви: інтерес до змісту та процесу діяльності,

почуття обов'язку перед суспільством, прагнення до самоствердження тощо. Тобто, діяльність завжди викликана певними мотивами. На думку дослідників мотивація – це не лише мотиви, а й ситуативні фактори (вплив різних людей, специфіка діяльності й ситуації тощо). Співвідношення між діями людини та причинами, які зумовлюють та пояснюють ці дії, описує поняття мотивації.

Тотожних поглядів дотримується А. Маклакова, авторка мовить про мотивацію як про певну сукупність факторів (мотивів, емоційних переживань, очікувань, намагань тощо особистості), які спричиняють ту чи іншу форму активності особистості, спрямовану на зовнішній світ, явища індивідуального "Я" або інші рівні існування дійсності.

Найчастіше дослідники мотивацію вважають як конкретний психологічний феномен. Так, погляди на мотив як потребу висвітлюється у працях С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Л. Божович, А. Маслоу та ін. Потреба розглядається як спонукальний момент виникнення мотиву або як частина чи навіть сам мотив. Потреби реалізуються в поведінці та діяльності за допомогою мотивів і у процесі виникнення та формування вони здійснюють взаємний вплив один на одного. Розвиваючись і закріплюючись, мотиви сприяють закріпленню потреби, у свою чергу, розвиток потреби сприяє ефективнішому формуванню мотивації.

Тотожної думки В. Асєєв, О. Леонтьєв та ін., що визначають потреби, мотиви та цілі, які взаємопов'язані, які здійснюються у процесі взаємодії людини, що супроводжується певним впливом як на поведінку так діяльність людини та на її дії. Тобто, результати діяльності (поведінки) немовби за принципом зворотнього зв'язку здійснюють вплив на формування потреб, а також цілей і мотивів.

Втім, незважаючи на розбіжність поглядів більшості вчених на сутність мотивації, простежується певна закономірність у її визначенні. У зарубіжних наукових теоріях мотивацію розглядають, як стійкі утворення, що мають здатність мотивувати поведінку суб'єкта незалежно від ситуації (Г. Олпорт); як актуалізація певного мотиву, або кількох мотивів під впливом ситуації (Г. Хекхаузен); як співвідношення двох понять – мотивація і мотив (В. Асєєв, Л. Божович, В. Вилюнас, Г. Олпорт) та ін.

У вітчизняній психології особлива роль вивченню мотивації належить Л. Виготському, О. Леонтьєву, С. Рубінштейну, Д. Узнадзе та ін. Вчені аналізують мотивацію, як систему мотивів особистості; як процес узгодження мотивів і особливостей мотивуючої ситуації; як вияв внутрішніх умов у поведінці, зовнішня детермінація, яка реалізується через внутрішні умови, через психіку і свідомість (С. Рубінштейн) та ін.

Таким чином, підсумовуючи вищезгадані теоретичні дослідження можна стверджувати про універсальну структуру мотивації особистості, втім, на думку вчених, зміст мотивування дій та поведінки людини завжди залишається суто індивідуальним, неповторним.

Як показує аналіз різноманітних дефініцій, для більшості авторів властиве потребове розуміння характеру мотивів. Разом з тим, загальновизнаного

розуміння сутності мотиву немає. Спостерігається або ототожнення мотиву з іншими психічними явищами, або надання спонукальної (мотиваційної) функції іншим якостям особистості та навіть фактичне винесення категорії мотиву за межі психічного.

Таким чином, узагальнюючи різні твердження дослідників, можна інтерпретувати поняття «мотивація» як сукупність спонукальних факторів, які визначають активність особистості або як структуровану систему мотивів, потреб, стимулів, ситуативних чинників, які спонукають поведінку людини.

Список літературних джерел:

1. Бужинецька К.Б. Проблема мотиваційної компетентності у дошкільників з когнітивними порушеннями / К.Б. Бужинецька // Практична психологія в інклюзивному середовищі : Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет- конференції 21 лютого 2019 р. - Переяслав-Хмельницький: Видавець Я.М. Домбровська, 2019. - 258с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность./ А. Маслоу – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
3. Прохоренко Л.І. Особливості мотиваційного компоненту саморегуляції у молодших школярів із затримкою психічного розвитку в навчальній діяльності / Л. І. Прохоренко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2012. - Вип. 3(1). - С. 129-133.
4. Allport G.W. Pattern and growth in personality. – N.Y., 1961. – 593 p.

**Гладченко Ірина Вікторівна,  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
відділ освіти дітей з  
порушеннями інтелектуального розвитку  
ІСПП імені Миколи Ярмаченка  
НАПНУ, Київ, Україна**

## **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЧНІ ВЕКТОРИ КОРЕКЦІЙНОЇ РИТМІКИ**

Розвиток певного суспільного явища передбачає водночас і розвиток погляду на це явище. Чи потребує сьогодні ритміка, як корекційно-розвиткова дисципліна особливої уваги в умовах варіативності навчального матеріалу, програм та стабільності практики? Однозначно так.

Заняття з корекційної ритміки в аспекті навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку дітей набувають вагомого виховного та корекційного значення у подоланні недоліків психофізичного розвитку та підготовки до соціалізації в суспільстві.

Аналіз сучасної практики з формування навичок музично-ритмічної діяльності у дітей показав плідність та значущість психолого-педагогічних та психолого-фізіологічних теорій, а саме: матеріалістичного вчення про здібності людини, розробленого видатними радянськими психологами Л. Виготським,

Б. Тепловим, С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, Б. Ананьєвим, К. Платоновим; теорії діяльності та культурного розвитку вищих психічних функцій (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн); концепції видатних радянських фізіологів М. Бернштейна, П. Анохіна, А. Маркосяна про багаторівневу систему керування рухами, про гетерохронність дозрівання, взаємодію різних психофізіологічних функцій в онтогенезі, про надійність біологічної системи; теорії навчання (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін); концепції музично-рухового виховання учнів з особливими освітніми потребами на основі української національної культури (В. Верховинець), розвитку музичного слуху, метро-ритмічних вправ (Н. Ветлугіної), логопедичної ритміки (Г. Волкової).

Запровадження корекційної ритміки в спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей з *інтелектуальними порушеннями* обумовлено необхідністю здійснення корекції нервово-психічних процесів, поведінки, особистісних реакцій, емоційно-вольових якостей і фізичного розвитку засобами музично-ритмічної діяльності. Позитивний ефект використання рухів в корекції психоемоційних станів та інших порушень в розвитку підтверджується й науковими розвідками (І. Сеченов, В. Бехтерєв, М. Бернштейн, Г. Волкова та ін.).

Специфічні засоби впливу на учнів, що характерні для ритміки, сприяють загальному розвитку школярів, сприяють подоланню відхилень, корекції недоліків загальної та мовленнєвої моторики, розширюють кругозір учнів, формують соціально-адаптивні навички, коригують пізнавальні психічні функції (сприйняття, пам'ять, увагу, мислення, уяву), виховують позитивні якості особистості (дружелюбність, колективізм, дисциплінованість), активізують творчі здібності, сприяють естетичному вихованню, формують життєву компетентність.

Мета занять - корекційно-розвивальне навчання, поліпшення стану здоров'я, підвищення функціональних можливостей організму.

Змістом навчального матеріалу є корекційна музично-ритмічна діяльність учнів. У початкових класах на заняттях з ритміки відбувається формування і накопичення елементарних рухових навичок. У старших класах навчальна програма більш поглиблена за обсягом рівня знань і ритмічних рухів. Пов'язаність та системність навчального матеріалу досягається принципом поетапності, тобто підбором такого матеріалу, який базується на попередньому від простого до складнішого.

Основним завданням корекційної ритміки постає збагачення практичної діяльності учня. Водночас серед важливих слід зазначити наступні завдання:

- розвиток пам'яті, мислення, уяви, слуху, почуття ритму;
- розвиток і накопичення елементарних рухових навичок;
- формування правильної постави;
- підвищення працездатності та рухової активності;
- розвиток уявлень щодо простору і вміння орієнтуватися в ньому;
- розвиток естетичних почуттів;

- залучення дітей до музики й правильного сприйняття її на слух;
- розвиток творчих здібностей;
- формування провідних позитивних якостей особистості, конструктивної взаємодії в суспільстві;
- викорінення шкідливих звичок і негативних якостей особистості.

Ритміка – це живий процес, що постійно рухається, де щось має відійти, поступаючись місцем новим формам, щось видозмінюватися та відкриватися.

Унікальна можливість поєднувати та постійно створювати ситуацію суміжності з багатьма іншими дисциплінами характеризує ритміку як досить вагомий напрям корекції та розвитку. Ритміка в сучасній педагогічній та корекційно-виховній роботі, зокрема з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, набуває нової змістовної структури та нових форм, а саме:

- ритмопластика і ритмічна гімнастика;
- логоритміка (ритмо-мовленнєві фонематичні вправи з музичним або шумовим ритмічним супроводом),
- психогімнастика з музичним супроводом,
- барабанотерапія;
- коригуючі ігри зі співом;
- корекційні рухливі та пальчикові ігри;
- комунікативні танці;
- хореографічні етюди з предметами и без них;
- елементи музикування;
- драматизація;
- пластико-мовленнєвий театр;
- пантоміма;
- імпровізація;
- евритмія;
- ритмічний диктант;
- ритмодекламація;
- творчі етюди.

Зазначені форми та напрями можна охарактеризувати як **синтез руху - мови - музики**. Всі різновиди форм різнопланово пронизані ідеєю координації та корекції. Вони стимулюють розвиток точності, спритності, реакції, емоцій, міміки, виховують ансамблеву злагодженість, а психогімнастичні вправи з музичним супроводом коригують навантаження на емоції й рухову активність учнів, розвивають самоконтроль, самооцінку, сприяють своєчасному переключенню дитини з одного виду діяльності на інший.

Багаторічний досвід роботи в цьому напрямі засвідчує, що корекційні завдання цілком здійсненні. У процесі виконання музично-ритмічних вправ важливо правильно і конкретно формулювати перед дитиною завдання й домагатися його виконання без зайвої нервової напруги. Кожного разу необхідно звертати увагу на правильне, рівномірне дихання, артикуляцію, на розвиток м'язів мовленнєвого апарату, дрібних м'язів рук і всього організму.

Досвід роботи над корекцією рухів і мовлення у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку надав можливість випробувати на практиці та систематизувати нові форми і напрями, розробити та впровадити більш ефективні методи і прийоми.

Основними з них є: показ рухів учителем або учнем; символи-жести; розминка; багаторазове закріплення рухів та їх послідовності; пальчикова «абетка»; позиційні пальчикові ігри; «танок» рук; прослуховування музики, проспівування мелодії; проплескування та простукування ритму, рахунок; слово-нагадування, слово-вказівка, слово-сигнал; пояснення; заохочення; ігри на увагу; ігри-команди; творчий підхід; тематичні бесіди (патріотичні, естетичні, моральні тощо); особистий приклад; перегляди програм виступів творчих груп, святкових виступів; елементи змагань (танок); релаксація; масаж.

Гуманізація корекційно-освітнього процесу засобами музично-ритмічної діяльності передбачає особистісно-орієнтований, компетентісний та діяльнісний підходи, що спрямовані не тільки на отримання знань, а й на способи їх засвоєння, на зразки, способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини. Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном. Особистість розглядається як суб'єкт діяльності, що формується в діяльності та в спілкуванні з іншими людьми. Зазначені підходи у музично-ритмічному корекційно-освітньому процесі передбачають, що в центрі навчання знаходиться дитина з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР) як особистість з її психологічними особливостями та здібностями. У зв'язку з цим, усі методичні рішення та технологія корекційно-розвиваючого процесу засобами музично-ритмічної діяльності, застосовувані прийоми, способи, методи переломлюються через призму особистості учня, його потреб та здібностей, активності, розумового розвитку та інших індивідуально-психологічних особливостей, а також наявних порушень у розвитку. Перш за все в художньо-естетичному освоєнні світу дитиною з ППР постає та вирішується завдання формування гармонійної, морально досконалої, соціально-активної особистості через розкриття внутрішніх резервів і компенсаторних можливостей особистості дитини даної категорії.

Отже нові напрями в корекційній ритміці надають дітям з ППР можливість накопичення вражень і рухових навичок. Адже дитина не механічна, а органічна істота. Конструювати процес пізнання потрібно не шляхом нав'язування шаблонів і копіювання образів, а завдяки самостійному вибору дитини на основі різноманітності запропонованих і знайомих варіантів. У такому випадку не виникає небезпеки втратити власну індивідуальність, адже шляхом наслідування дитина з порушеннями інтелектуального розвитку навчається і вдосконалюється, переживаючи радість естетичного пізнання себе та довкілля. Кожна мить заняття з ритміки набуває для дитини цікавого, особисто-значущого та ціннісного моменту життя. Водночас сприяє підвищенню інтересу дітей до занять, активізує ініціативність та творчу взаємодію.

Список літературних джерел:

1. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активности. / Н.А. Берштейн. - М.: Наука. - 1990. – 494 с.
2. Гладченко І. В. «Барабанотерапія» [Електронний ресурс] / І. В. Гладченко, Л. Є. Василевська // Програми з корекційно-розвиткової роботи для 1 – 4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями – 2018. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/711512/>
3. Гладченко І. В. «Корекція розвитку» (Корекційна ритміка) [Електронний ресурс] / І. В. Гладченко, О. О. Шепічак // Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1 – 4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату – 2016. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni\\_programi11/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/navchalni_programi11/)
4. Гладченко І. В. «У світі ритмів» [Електронний ресурс] / І. В. Гладченко, Л. Й. Левченко // Програми з корекційно-розвиткової роботи для 1 – 4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями – 2018. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/711513/>
5. Запорожец А. В. Развитие произвольных движений. / А. В. Запорожец. - М.: Наука. - 1960. – 296 с.
6. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритмика: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Е. А. Медведевой. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.

**Грибань Галина Віталіївна**  
**науковий співробітник відділу логопедії**  
**Інституту спеціальної педагогіки**  
**і психології імені Миколи Ярмаченка**  
**НАПН України, м. Київ, Україна**

**СКЛАДОВІ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ СИНТАКСИЧНОГО  
КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ  
З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Учні з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), навчаючись у молодших класах, мають труднощі в опануванні програмового матеріалу, зокрема предметів мовного циклу. Труднощі навчання обумовлені наявністю системного порушення мовленнєвої діяльності (ЗНМ), обмеженістю мовленнєвого досвіду та особливостями їхнього психофізичного розвитку (О.Л.Жильцова, Г.А.Каше, Р.І.Лалаєва, Р.Є.Левіна, О.М.Мастюкова, І.В.Прищепова, І.М.Садовнікова, Є.Ф.Соботович, Л.Ф.Спірова, В.В.Тарасун та ін.). Складні і стійкі порушення формування лексики і граматичної будови мови негативно позначаються на розвитку зв'язного мовлення і спричиняють виражені порушення писемного



мовлення. Наявність у дітей вторинних відхилень в розвитку ведучих психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уявлення та ін.) створює додаткові утруднення в оволодінні зв'язним мовленням [4].

Молодші школярі із ТПМ мають свої психологічні особливості:

- нестійка увага;
- недостатня пильність, спостережливість за мовленням;
- недостатній розвиток словесно-логічного мислення;
- недостатня вербальна пам'ять;
- недостатній розвиток самоконтролю за власним мовленням;
- порушення емоційно-вольової сфери.

Отже, мовленнєві вади негативно впливають на можливість вільного спілкування дитини з іншими дітьми. Усе це поєднується з особливостями психічної діяльності, що значно утруднює спонтанний розвиток комунікативної поведінки.

Найвищим рівнем будови мови є синтаксичний, одиницею якого виступає речення [2]. Синтаксис – розділ граматики, що вивчає граматичну будову словосполучень та речень у мові. Синтаксис розпочинається там, де ми виходимо за межі слова або стійкої сполуки слів, де постає зв'язне мовлення з його вільною комбінацією лексичних одиниць у межах словосполучення або речення [1]. Зв'язне мовлення напряду залежить від граматично правильної зміни слів, побудови словосполучень, використання різноманітних синтаксичних конструкцій. Через співвідношення мовних одиниць - слова, словосполучення, речення – відбувається вихід в текст, в побудову зв'язного висловлювання.

Для визначення напрямів і змісту корекційно-розвивальної роботи необхідно провести діагностику та комплексну оцінку синтаксичного компоненту мовлення молодших школярів з ТПМ [3].

Напрями діагностики синтаксичної сторони мовлення:

- наявність фразового мовлення;
- об'єм та типи речень, що вживаються;
- вільне користування фразовим мовленням;
- складання розповіді за серією малюнків;
- здатність до переказу.

Аналіз речень (усно та письмово):

- визначити, де речення, а де окремі слова (розрізнення понять «слово», «речення», аналіз змісту речень (кількість слів у реченні);
- визначити, де речення з двох (трьох, чотирьох) слів, а де два слова, що не складають речення;
- за предметними малюнками скласти речення з двох (трьох, чотирьох) слів; за малюнками дібрати слова, що не складають речення;
- уміння використовувати прийменники у самостійному мовленні (за малюнками);

- узгодження у роді та числі різних частин мови (займенники з іменниками, іменників та прикметників);
- змінювання іменників і прикметників за відмінками, узгодження їх із дієсловами у роді та числі;
- вміння будувати речення з поданих слів (деформовані речення);
- складання речень за сюжетними малюнками;
- складання розповіді за серіями сюжетних малюнків.

Дослідження синтаксичної будови речення:

- складання фраз (речень) за малюнками («Дівчинка поливає квіти. Дівчинка ловить метелика.»);
- складання фраз за зразком («Я читатиму речення, а ти склади подібне.»);
- складання речень із слів у початковій формі («Діти, кататися, самокат. Кішка, їсти, риба.»);
- перевірка точності розуміння речень («Я читатиму речення, а ти, якщо помітиш помилку, виправ її: Собака увійшла до будинку. Кішка повисла в дереві.»).

Обстеження проводиться з урахуванням індивідуального рівня мовленнєвого розвитку учня і може варіюватися та доповнюватися.

Список літературних джерел:

1. Загнітко А.П. Теорія сучасного синтаксису: Монографія. / Загнітко. А.П. – Донецьк: ДонНУ, 2007. – 294 с.
2. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства: Підручник для студентів філологічних спеціальностей вищих закладів освіти.) / Кочерган М.П. – К.: Видавничий центр «Академія», 2000. – 368с.
3. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція розвитку» / За ред. Данілавічюте Е.А., Колупаєвої А.А., Трофименко Л.І.- Київ – Чернівці: Букрек, 2017. – С.36-44, С.58-65.
4. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I-IVкл.) / Спирова Л.Ф. – М.: Педагогика, 1980. – 192 с.

**Данілавічюте Еляна Анатоліївна,  
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,  
завідувач відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна**

## **ОСОБЛИВІ МОВЛЕННЄВІ ПОТРЕБИ: ТЕХНОЛОГІЯ ІНДИКАЦІЙ, АНАЛІЗУ, МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Вивчення сучасного стану розвитку освіти осіб з порушеннями мовлення в Україні, в основу якого покладено системний підхід, що передбачає врахування множинності взаємопов'язаних компонентів та елементів, котрі взаємодіють між собою й зовнішнім середовищем у процесі організації

процедури виявлення і подолання мовленнєвих порушень, дає змогу виявити основні тенденції **прояву потреб** в отриманні спеціальних освітніх послуг особами з різними порушеннями мовленнєвого розвитку, визначити перелік закладів, які надають такі послуги, розпочати вивчення специфіки надання ними допомоги відповідно до типу мовленнєвого розладу.

Означений підхід вимагає розроблення моделі стандартизації навчально-методичного забезпечення навчання молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення відповідно до нового Державного стандарту початкової освіти (що затверджений постановою № 87 Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року і передбачає втілення Концепції НУШ з вересня 2018 року), Типового навчального плану спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з тяжкими порушеннями мовлення, що затверджений наказом № 693 МОН України від 25 червня 2018 року у контексті типової освітньої програми для дітей з особливими освітніми потребами, а також з **урахуванням сучасних уявлень про механізми мовленнєвих порушень у світлі психолінгвістичного підходу до їхнього аналізу та технології їх подолання в умовах класного простору**. Структурно-функціональний зміст такої моделі передбачає узгодження з організаційно-методичними засадами діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, які регламентовано Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (№545 від 12.07.2017), що дасть змогу різнопрофільним фахівцям використовувати подані відповідно до певної галузі знань рекомендації для створення індивідуальної програми розвитку [3], здійснення необхідної адаптації/модифікації завдань **відповідно до особливостей мовленнєвого розвитку, потреб, і незалежно від місця отримання освітніх послуг дитиною**.

З огляду на вищезазначене, перспектива подальших науково-методичних пошуків полягає у окресленні змісту **єдиного психолінгвістичного інструментарію**, що має на меті створення діагностичної і компенсаційної його складових, і який націлено на виявлення мовленнєвих порушень, визначення механізмів їх виникнення і диференційоване подолання в умовах будь-якого закладу загальної середньої освіти, що дасть змогу надати логопедичну допомогу школярам з тяжкими порушеннями мовлення як на заняттях з розвитку мовлення, так і в умовах класного простору або при організації підготовки в домашніх умовах у процесі опанування фонологічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних знань на рівні усного і писемного мовлення.

Перший крок передбачає визначення змісту діагностичної складової, що полягає у розробленні **технології індикації**. Оскільки необхідність створення освітньо-розвивального середовища у світлі зазначених вище поглядів залишається індивідуальною до типу закладу і обов'язковості зосередження в ньому дітей з ідентичними особливими потребами, така технологія має бути націлена **на визначення індивідуальних особливостей не лише з точки зору ступеня розвитку мовленнєвої компетентності «самої по собі» (що передбачає традиційний підхід), а і з огляду на те, в систему оточення яких**

**факторів навколишнього середовища дитина потрапляє.** Відтак, вузькопрофільний фахівець, наприклад учитель-логопед у складі команди фахівців інклюзивно-ресурсного центру, визначає особливості й сильні сторони суто мовленнєвої компетентності, вивчаючи мовленнєву сферу розвитку дитини, у той час як інші фахівці зосереджують увагу на когнітивній, фізичній, емоційно-вольовій і соціальній складових. Співставлення результатів дає змогу здійснити кваліфікований перехід **від визначення особливостей і сильних сторін розвитку** – специфіки функціонування організму дитини в різних сферах життєдіяльності, до виявлення **бар'єрів**, які перешкоджають успішному опануванню лінгвістичних знань. Визначення останніх автоматично робить суспільство (в особі дотичних до цього процесу фахівців) відповідальними за пошук шляхів подолання перешкод, що виявлені. Таким чином, **визнання бар'єрів** командою фахівців **виступає у якості індикатора переведення певних особливостей розвитку в статус особливих освітніх потреб** у наданні освітніх послуг закладом освіти, а значить пристосуванні освітнього середовища до певних особливостей розвитку дитини. Слід мати на увазі, що ті особливості розвитку, які були виявлені під час обстеження дитини і не являють собою перешкоду на шляху до опанування шкільних знань (що трапляється внаслідок високих адаптивних можливостей організму дитини або сприятливих контекстуальних факторів навколишнього середовища, що чинили вплив упродовж усього попереднього життя дитини), **не набувають статусу особливих освітніх потреб**, а значить не потребують спеціальних налаштувань освітнього середовища.

Водночас, відповідно до класифікаційних ознак особливих освітніх потреб і категорій дітей з особливими освітніми потребами [1], **всі особливі освітні потреби розподіляються на декілька типів:** інтелектуальні, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації тощо), власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування; продукування думки, судження; здатності робити висновки тощо), інвентарю інтелекту (умінь, знань, набутих навичок); **функціональні** (сенсорні, моторні), які можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву слухової, зорової, опорно-рухової (кістково-м'язової), мовленнєвої функцій; **фізичні**, які можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму; **навчальні**, які можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (писемного виду діяльності, математичних дій і т.д.); **соціоадаптаційні** (особистісні, середовищні), які можуть полягати в індивідуальних відмінностях різного ступеня прояву або дезадаптації як відповіді організму на зміни у соціальному навколишньому середовищі. Очевидним є той факт, що кожен тип особливих освітніх потреб має бути підданий ретельному індивідуальному **аналізу**, що складає другий крок цілісної системи надання допомоги, і є підставою для визначення певного асортименту «пристосувань» (умов), які дають змогу **моделювати** пристосувальне освітньо-

розвивальне середовище для **конкретної дитини** з метою організації максимально доступного для неї навчання. Важливо мати на увазі, що одна дитина, незалежно від прояву базових особливостей розвитку, може потребувати задоволення різних типів освітніх потреб, що привертає особливу увагу і спонукає на новий науковий пошук.

Надзвичайно важливим, з огляду на вищезазначене, є той факт, що типологія особливих освітніх потреб має свою **ієрархічну структуру**, підґрунтя якої складає біо-психо-соціальна модель розвитку становлення дитячого організму [2]. *Інтелектуальні, функціональні (сенсорні, моторні) і фізичні особливі потреби* – ієрархічно нижчий рівень, який демонструє психофізіологічні можливості організму. Дитина, яка має особливості мовленнєвого розвитку, є потенційним претендентом на задоволення функціональних (моторних – фонетичних, сенсорних – фонематичних) потреб, а водночас може потребувати особливої уваги у зв'язку з виникненням вторинних інтелектуальних особливостей розвитку. *Навчальні особливі потреби* – ієрархічно вищий рівень, який базується на попередньому і демонструє здатність до опанування довільних видів діяльності. Наявність мовленнєвих особливих потреб у шкільному віці у більшості випадків призводить до виникнення особливостей опанування навчального матеріалу у контексті різних предметів. *Соціоадаптаційні особливі потреби (особистісні, середовищні)* – ієрархічно найвищий рівень, який відображає якість взаємодії дитини і поточного середовища. Оскільки мовлення виступає однією з визначальних складових соціальної поведінки людини, специфіка його розвитку не може не позначатися на якості спілкування. Таким чином, розуміння ієрархії потреб дає змогу чітко визначити послідовність виникнення причин обмеження життєдіяльності на шляху до опанування знань. Це, своєю чергою, дає змогу правильно обрати стратегію педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі **моделювання освітнього простору**, що складає зміст третього кроку організації послуг.

Означений алгоритм моделювання освітнього простору для дітей з особливими мовленнєвими потребами було успішно апробовано нами і підтверджено його ефективність у контексті проекту з впровадження Міжнародної класифікації функціонування, що націлений на зміцнення фахової компетенції працівників закладів середньої освіти та спеціалістів інклюзивно-ресурсних центрів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, і має на меті виконання угоди про співробітництво Дитячого фонду Організації Об'єднаних Націй та Урядом України, річного плану діяльності ЮНІСЕФ в Україні.

### Література

1. [Данілавічюте Е. А.](#) Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі / Е. Данілавічюте // [Особлива дитина: навчання і виховання](#). – 2018. – № 3. – С. 7–19.
2. [Данілавічюте Е. А.](#) Концептуальна модель МКФ-ДП в інклюзивному

навчальному процесі / Е. Данілавичюте // [Особлива дитина: навчання і виховання](#). – 2018. – № 4. – С. 57–64.

3. Данілавичюте Е. А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник / За ред. А.А. Колупасової. – К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 350 с.

**Добровольська Лариса Пантеліївна**  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри  
дошкільної освіти і соціальної роботи  
**Мелітопольський державний педагогічний університет**  
**імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна**  
**Лєзіна Наталія Олександрівна**  
магістрант Навчально-наукового інституту  
соціально-педагогічної та мистецької освіти  
**Мелітопольський державний педагогічний університет**  
**імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь, Україна**  
**Третьякова Ірина Сергіївна**  
практичний психолог Комунального закладу освіти «Навчально-  
виховного комплексу №72 «Школа І-ІІІ ступенів – дошкільний  
навчальний заклад (дитячий садок)» Дніпровської міської ради, м. Дніпро,  
Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ТА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМ МОВИ**

Сучасні тенденції розвитку теорії і методики дошкільної освіти свідчать, що розвиток емоційної сфери дошкільника, співчуття і співпереживання іншим людям, розуміння їх станів є одним з найважливіших компонентів гармонійного розвитку дітей. У зв'язку з цим, проблема розвитку емоційної сфери потребує особливої уваги по відношенню до дошкільників, які мають порушення розвитку мови, оскільки саме в цьому віковому періоді дитина активно вирішує завдання відносно взаємодії з навколишнім світом, набуває досвід спілкування з однолітками і дорослими людьми.

Дошкільники з порушеннями мови в більшості випадків зациклені на своєму дефекті, надаючи велике значення емоційному відношенню до нього (переживають, відчувають страх, тривогу тощо). Будь-які порушення мови створюють таким дітям величезні труднощі в організації своєї мовної поведінки, що має негативне вплив на процес їх спілкування та міжособистісної взаємодії з людьми, що оточують їх. Тому у таких дітей відзначаються недолік ініціативи, пригніченість і відстороненість, пасивність, відсутність ознак ролевої поведінки. Внаслідок цього мовленнєва патологія призводить до серйозних розладів в емоційно-вольовій і особистісній сфері дитини, що в свою чергу, незмінно призводить до порушення поведінки, намагання відсторонитися від суспільства, зниження і погіршення працездатності та інше.

Сьогодні існує багато наукових праць, присвячених вивченню емоційної сфери особистості і пошуку ефективних форм її розвитку. Так, серед найбільш відомих вчених слід назвати К.Є. Ізарда [2], який розумів під емоціями почуття, яке мотивує і спрямовує сприйняття людини, її мислення та дії. І.П. Ільїн в свою чергу, підкреслює, що найчастіше емоції визначаються як переживання, як душевне хвилювання [3, 12]. Що стосується емоційної сфери, то це складне психічне утворення, яке включає базові емоції, почуття, їх оцінку, виконує регулятивну, мотиваційну, інформаційну функції, а також спрямована на задоволення актуальних потреб людини [1].

Емоції та почуття, які складають емоційний світ дитини, відіграють важливу роль в її внутрішньому та зовнішньому житті. Вони збагачують відображення дитиною об'єктивної дійсності і у зв'язку з її потребами та інтересами спонукають до діяльності, є регуляторами її активності. Досліджуючи емоційний розвиток дітей в дошкільному віці, Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, В.С. Мухіна, Д.Б. Ельконін, П.М. Якобсон називали наступні особливості емоційної сфери в цьому віковому періоді: дитячу безпосередність; підвищену чутливість, здатність глибоко і хворобливо переживати; емоційну нестійкість; початок розвитку уміння управляти своїми почуттями.

Емоційний розвиток – важлива складова загального психічного розвитку дитини дошкільного віку, оскільки саме на ранніх етапах онтогенезу емоції є провідними, тому що на них значною мірою ґрунтується поведінка дитини [4, 174]. Про розвиток емоційної сфери дитини старшого дошкільного віку свідчать наступні показники: адекватна реакція на явища і ситуації навколишньої дійсності; диференціація і інтерпретація емоційних станів інших людей; широта діапазону усвідомлюваних емоцій, уміння вербалізувати емоційний стан; адекватний прояв емоцій при спілкуванні.

З метою дослідження особливостей розвитку емоційної сфери дошкільників з порушенням мови нами було здійснено емпіричне дослідження на базі ЗДО №2 «Казка» комбінованого типу Мелітопольської міської ради Запорізької області та КЗО «НВК №72» ДМР (м. Дніпро) (20 дітей відвідують звичайні групи і 20 – логопедичні). Збір емпіричних даних здійснювався за допомогою методик Г.А. Урунтаєвої та Ю.О. Афонькіної «Вивчення емоційних реакцій у дітей на смішні зображення», «Вивчення емоційного відношення до моральних норм», «Вивчення соціальних емоцій» і «Дослідження правильності визначення емоційного стану» Т.В. Череднікової.

Проведене нами дослідження особливостей емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мови (далі ПМ) порівняно з нормою показало наступне: практично половина дітей з ПМ (45%) не адекватно реагують на абсурдні картини, тобто вони не можуть визначити, що намальовано не вірно у відмінності від дітей з нормальним розвитком мови (далі НРМ) – 80% безпомилково впоралися із завданням); 35% дошкільників з ПМ не може визначити правильність поведінки інших людей, у них відзначається складність в оцінці моральних норм у відмінності від дітей з НРМ, серед яких 85% вірно визначили поведінку інших; 40% старших дошкільників з ПМ спостерігається не сформованість соціальних емоцій у

відмінності від дітей з НРМ, серед яких тільки 15% мають такі ж проблеми; велика частка дітей з ПМ зазнають труднощі у визначення емоцій інших людей, а саме «образу», «презирство», «відраза», «здивування», «інтерес», «сором», «заздрість» (якщо серед дітей старшого дошкільного віку з НРМ низький рівень в диференціації емоцій виявлений у 10%, то у дітей з ПМ цей рівень діагностовано у 25%).

Отримані результати дослідження спонукали нас до створення розвивально-корекційної програми «Веселка емоцій», спрямованої на корекцію емоційної сфери дітей з порушенням мови. Основними завданнями програми були: 1) створення можливості прояву гніву та агресії дошкільниками в прийнятних формах; 2) зниження надмірного напруження, тривожності та агресивності; 3) розвиток комунікативних навичок (конструктивне спілкування); 4) гармонізація емоційного стану, поліпшення самопочуття та настрою; 5) зняття м'язових затисків і гармонізація психоемоційного стану; 6) розширення знань дітей про емоції, уміння розпізнавати їх; 7) розвиток позитивних емоцій та емпатії; 8) розвиток у дошкільників навичок контролю свого емоційного стану і уміння опановувати себе в ситуаціях, що провокують виникнення негативних емоцій. Програма розрахована на 18 групових занять, періодичність зустрічей – 2 рази в тиждень, тривалість одного заняття – 25-35 хвилин. Форми та методи роботи на занятті: ігри на взаємодію; робота в групах, по парам; елементи ізотерапії, казкотерапії, пісочної терапії; психогімнастика та пальчикова гімнастика; вправи на релаксацію; рухливі ігри, ігри на взаємодію та театралізовані ігри.

З метою перевірки ефективності корекційної програми було створено 2 групи – експериментальну та контрольну. З дітьми експериментальної групи проводилися розвивально-корекційні заняття, спрямовані на корекцію їх емоційної сфери, після була проведена повторна діагностика дітей обох груп. Отримані нами результати показали наявність позитивних змін в корекційній групі після впровадження програми, що дозволяє нам відмітити ефективність корекційно-розвивальної роботи. Це було також доведено статистичним аналізом даних за допомогою Т-критерія Уїлкоксона. Так, результати експериментальної групи на етапі констатуючого і контрольного експерименту достовірно відрізняються, про це говорить емпіричне значення Т, яке потрапляє в зону значущості  $T_{\text{емп}} \leq T_{\text{кр}} (0,05)$ , а саме: кількість дітей з ПМ, що адекватно реагують на абсурдні картини, більша ніж на констатуючому етапі дослідження ( $p=0,025$ ); вірність визначення правильності поведінки інших після впровадження програми вище ( $p=0,046$ ); рівень сформованості соціальних емоцій вище, ніж до впровадження програми ( $p=0,046$ ); рівень диференціації емоцій виявлений для умови 2 статистично значно вище, ніж для умови 1 ( $p=0,002$ ) Таким чином, це підтверджує ефективність розробленої нами розвивально-корекційної програми. Що стосується результатів контрольної групи, то тут емпіричне значення Т потрапляє в зону невизначеності –  $T_{\text{емп}} > T_{\text{кр}} (0,05)$ , а саме: за результатами методик «Вивчення емоційних реакцій у дітей на смішні зображення», «Вивчення емоційного відношення до моральних норм» та



«Вивчення соціальних емоцій»  $p=0,317$ , а за результатами методики і «Дослідження правильності визначення емоційного стану»  $p=1,000$ .

**Висновки.** Аналіз результатів дослідження емоційної сфери дітей с ПМ в порівнянні з нормою дають нам можливість говорити про те, що у цих дітей є певні труднощі в розумінні та прояві емоцій. Саме тому, нами було розроблено розвивально-корекційну програму «Веселка емоцій». Результати кількісного та якісного аналізу отриманих результатів дослідження на констатуючому та контрольному етапі, а також статистична обробка даних дає можливість говорити про те, що розроблена нами корекційна програма показала свою ефективність і тому може бути надалі використана вихователями, логопедами, практичними психологами ДНЗ з метою розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку, які мають різні порушення мови. В перспективі плануємо розробити практичні рекомендації для вихователів щодо використання представленої вище програми в роботі.

Список літературних джерел

1. Зарицька В. В. Розуміння особистістю емоцій інших у структурі емоційного інтелекту / В. В. Зарицька // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2010. – Т. 12. – № 6. – С. 95-106
2. Изард К. Е. Психология эмоций / К. Е. Изард. – СПб. : Питер, 2006. – 460 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
4. Медведєв О. Розвиток емоційної сфери особистості дитини як психолого- педагогічна проблема / О. Медведєв // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 44. – С. 173-179.

**Довгопола Катерина Станіславівна**  
канд. псих. наук  
старший науковий співробітник Відділу освіти  
дітей з порушеннями зору Інституту спеціальної  
педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
м. Київ, Україна

## **ЦІЛІ І ЗАВДАННЯ ПРОГРАМ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ У РОБОТІ З РОДИНОЮ НЕЗРЯЧОЇ ДИТИНИ**

Раннє втручання – це система різноманітних заходів, спрямованих на розвиток дітей раннього віку, які мають якість порушення розвитку або знаходяться у групі ризику появи таких порушень. Програми раннього втручання орієнтовані на дітей та їх батьків та спрямовані на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини.

Важливо зазначити, що термін «раннє втручання» є чітко визначеним, змістовним і тому загальноприйнятим у багатьох країнах (США, Німеччина, Велика Британія, Швеція й ін.). Суть цього поняття полягає в такому:

– діагностика (розпізнавання, ідентифікація, кваліфікація, оцінка ступеня вираженості аномалії розвитку в дітей раннього віку та відповідних проблем у сім'ях, аналіз патогенних чинників, реабілітаційного потенціалу дитини, сильних та слабких компонентів родинного середовища);

– перманентний мультидисциплінарний супровід, допомога, підтримка, корекція й інші заходи заради максимально можливої адаптації дизабільних дітей;

– санація, оптимізація та гармонізація психологічної атмосфери в родинях, де такі діти виховуються, в тому числі обов'язковий психологічний коучінг (тренінг) для їх батьків;

– передбачення, профілактика та, за необхідністю, усунення вторинної психологічної та психосоматичної патології, що може розвинутися на тлі основної проблеми [2].

Головною метою раннього втручання є якомога більш раннє виявлення порушень у розвитку дитини та створення оптимальних умов для її розвитку та навчання в умовах родини та місцевої громади. Програми раннього втручання повинні включати у себе увесь процес, починаючи із виявлення проблем у розвитку дитини, проведення міждисциплінарної оцінки, розробка і проведення індивідуальних програм розвитку і підтримки, а також процес переходу малюка у дошкільний (або інший) заклад. Родина, у якій виховується дитина з важкими порушеннями зору, може сподіватися, що програма раннього втручання допоможе у вирішенні наступних питань.

Раннє виявлення відставання, відхилень і порушень у розвитку дитини. Важливою складовою ефективності розвиваючого та корекційного впливу для незрячої дитини є час початку його впровадження – допомога найбільш результативна, коли розпочинається якомога раніше. Саме тому актуальності набуває таке завдання програм раннього втручання, як найбільш можливе раннє виявлення порушення та або відставання розвитку. Визначальну роль при цьому відіграють медичні установи та медичні спеціалісти. Спеціалісти з раннього втручання повинні реагувати на запит будь-якої родини, занепокоєної розвитком дитини. Такий підхід дозволяє виявляти можливі ризики відставання розвитку якомога раніше.

Інформаційна та психологічна підтримка для родини. Момент повідомлення про діагноз часто стає критичним для родини і подальшої долі дитини. Від того, як саме повідомляється про діагноз, як роз'яснюється його зміст, часто залежить рішення батьків щодо того, чи залишити дитину у родині, чи відмовитися від неї. А також емоційний стан батьків, їх здатність забезпечити адекватний догляд за дитиною. У єдину мить батьки переживають крах образу малюка і уявлення про його майбутнє, вони переживають відчуття шоку. У цей момент родина максимально потребує підтримки та розуміння. При цьому окрім співчуття та психологічної підтримки від близьких людей та спеціалістів батьки потребують достовірної та адекватної інформації.

Допомога і підтримка родинам з метою мобілізації їх ресурсів та забезпечення зв'язків з ресурсами суспільства та найближчого оточення. У

центрі уваги спеціалістів з раннього розвитку знаходиться не тільки дитина з порушеннями зору, але і її родина. Для немовляти та дошкільника саме батьки є найважливішим фактором його розвитку та формування, саме тому ефективність роботи з близькими дорослими дитини значно вище, ніж у випадку роботи без врахування соціального контексту. Важливо відмітити, що батьки є партнерами, думка яких повинна бути почута у процесі побудови індивідуальної програми дитини.

Спеціаліст повинен не тільки проводити спеціальні заняття з дитиною, але і допомогти родині мобілізувати її потенціал, щоб мати змогу позитивно впливати на розвиток малюка. Окрім того важливо продумати та обговорити з батьками ту підтримку, яку вони можуть отримати від суспільства. Іноді родина потребує послуг волонтера або тьютора для дитини, спеціального транспорту або засобів реабілітації тощо. Батьки можуть відчувати труднощі з тим, щоб знайти потрібні ресурси; дуже часто вони навіть не знають, на що саме їх дитина має право, або що саме є важливим для її розвитку. Саме спеціалісти зі служби раннього втручання можуть розповісти про наявність доступних ресурсів.

Систематична оцінка рівня розвитку дитини. Під час написання та реалізації програм раннього втручання важливе значення відіграє міждисциплінарна динамічна оцінка. Це означає, що різні спеціалісти, спираючись на професійне оцінювання, інтегрують свої висновки для того, щоб розробити єдиний опис сильних сторін розвитку дитини та визначити проблемні сфери. Спільна мета полягає в тому, щоб на основі цієї оцінки розробити план програми втручання. У програмах раннього втручання процес оцінювання не завершується на першому етапі роботи, а є неперервним. Важливо спостерігати за процесом розвитку дитини і одночасно аналізувати хід процесу втручання, щоб в залежності від змін у розвитку, своєчасно переглядати цілі та способи реалізації програм допомоги.

Розробка та реалізація індивідуальної програми втручання спільно з родиною. Особливістю програм раннього втручання є те, що вони мають тривалий характер. Це означає, що якщо родина потрапила у програму допомоги, то спеціалісти будуть її супроводжувати впродовж тривалого часу. Інтенсивність програм також визначається індивідуально, залежно від можливостей родини і служби раннього втручання, а також від потреб дитини і її родини. Зазвичай, зустрічі з родиною відбуваються не частіше, ніж 1 раз на тиждень.

Програма раннього втручання не може відбуватися курсами, як це часто зустрічається у системі реабілітації. Процес розвитку у малюків відбувається постійно, у когось швидше, у когось повільніше. Не можливо форсувати розвиток за короткий проміжок часу інтенсивною програмою, а потім відпустити родину, залишивши її на довгий термін без професійної підтримки. Сім'ям важливо, щоб підтримка спеціалістів була постійною, щоб вони могли регулярно обговорювати всі питання, які у них виникають, та всі зміни, які відбуваються з дитиною.

Координація та взаємодія з іншими службами, які забезпечують здійснення послуг для дитини. Залежно від конкретних порушень у розвитку дитини та її стану, родина може потребувати різних додаткових послуг. Сама по собі програма раннього втручання є міждисциплінарною, однак навіть така команда не завжди може вирішити всі питання, пов'язані з забезпеченням якості життя родини. Існує ряд потреб, наприклад медичний та юридичний супровід, які служби раннього втручання не можуть та не повинні забезпечувати. Проте саме служба раннього втручання часто стає основним координатором послуг для дитини та її сім'ї.

Організація груп підтримки для родин. Батьківські групи підтримки, в яких самі батьки є терапевтами один для одного – явище доволі розповсюджене. Служби раннього втручання можуть стати тим фундаментом, на якому ініціативні батьки організовують власні клуби, групи взаємопідтримки тощо. Батькам важливо спілкуватися між собою, обговорювати спільні проблеми, розуміти, що вони не самотні у своїх проблемах, відчувати підтримку людей, які пройшли через схожі ситуації та переживали такі ж почуття та емоції.

Список літературних джерел

1. Довгопола К.С. Партнерство у ранньому втручанні в роботі з родинами дітей з порушеннями зору. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору»* 12 березня 2019 року м. Київ: Інтерсервіс. С. 6-7.

2. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків : Точка, 2013. 244 с.

3. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2012. 442 с.

**Дорошенко Олена Миколаївна**  
**директор інклюзивно-ресурсного центру Міської ради міста**  
**Кропивницького**

## **СУЧАСНІ БАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

В грудні 2018 року Уряд затвердив Положення про сертифікацію педагогічних працівників. Зазначений документ створює дієвий механізм стимулювання педагогічних працівників до підвищення педагогічної майстерності та підтвердження високого рівня їхніх професійних компетентностей. Окремим підрозділом Програми незалежного тестування фахових знань та умінь вчителів початкової школи винесено вимоги до знань та умінь з інклюзивної освіти. [1]

Запровадження освітніх реформ забезпечить, на нашу думку, стратегічний поштовх щодо удосконалення формування готовності в тому числі вчителів початкових класів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища, а це, в свою чергу, вимагає переосмислення та аналіз існуючої системи перепідготовки педагогічних фахівців до інклюзивного навчання, який здійснювався як правило у закладах післядипломної освіти. Зміни, що відбуваються в нормативно-правовій базі сьогодні, забезпечують інноваційні погляди щодо ефективного впровадження та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні.

На виконання розпорядження Кабінету Міністрів України від 3.12.2009 р. № 1482 «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» [2], постанови Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», Наказу МОНмольдспорту України від 18.06.2012 р. № 1/9-456 «Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» з 2012/2013 навчального року було запроваджено в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників за спеціальностями «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Практична психологія», «Соціальна педагогіка», навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти». Водночас інститутам післядипломної педагогічної освіти рекомендовано ввести до навчальних програм для слухачів курсів підвищення кваліфікації навчальний курс «Основи інклюзивної освіти».

Навчальний курс «Основи інклюзивної освіти» вважають інноваційним і прогресивним. Він складається з модулів п'яти вищеназваних навчальних курсів, вивчення яких є важливим для системної підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. У порівнянні з навчальним курсом «Основи корекційної педагогіки», у ньому закладено методологію стратегічного спрямування на впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Навчальна дисципліна «Основи інклюзивної освіти» розроблена провідним фахівцем з інклюзивного навчання професором А. Колупаєвою і базується на матеріалах сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень з інклюзивного навчання. Її вивчення спрямовано на вдосконалення професійної майстерності студентів педагогічних та психологічних спеціальностей, які навчаються у закладах вищої освіти та закладах післядипломної педагогічної освіти. Метою навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» є засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових та організаційно-методичних засад інклюзивної освіти. Згідно з вимогами освітньо-професійної програми слухачі курсів підвищення кваліфікації повинні «ґрунтовно засвоїти теоретико-методологічні та нормативно-правові засади інклюзивної освіти; уміти використовувати ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з особливими освітніми потребами; розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для учнів з особливими освітніми потребами;

реалізовувати підходи диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей з різними потенціальними можливостями[3].

У теорії і практиці професійної підготовки психолого-педагогічних кадрів України до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено певний позитивний досвід. Окремої уваги заслуговує досвід формування готовності педагогічних фахівців до інклюзивного навчання, який здійснюється у закладах післядипломної освіти.

Провідною науковою установою, яка забезпечує післядипломну педагогічну освіту психолого-педагогічним фахівцям в галузі інклюзії, є Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, у якому функціонує лабораторія проблем інклюзивної освіти та «Школа інклюзивної освіти», що забезпечує курсову підготовку та перепідготовку психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Науковцями школи розроблено низку ключових курсів для закладів вищої освіти та закладів системи післядипломної освіти. Крім того, ними розроблено низку навчально-методичних посібників для психолого- педагогічних фахівців та батьків, у змісті яких висвітлено особливості навчання дітей різних нозологій в інклюзивних школах, принципи, методи, прийоми роботи в умовах інклюзивного навчання та репрезентовано інноваційні форми запровадження інклюзивної освіти. Учені постійно здійснюють експериментальну та консультативну роботу у закладах, які обрали інклюзивну форму навчання та подальші теоретичні і прикладні дослідження щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні.

Окремої уваги заслуговує досвід роботи по формуванню готовності навчання дітей в умовах інклюзивної освіти на базі Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. В інституту післядипломної педагогічної освіти створено ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти, основні завдання якого зосереджено на: організації просвітницької роботи щодо інклюзивної освіти; розробці методичних рекомендацій для педагогів, психологів, соціальних педагогів, які працюють в інклюзивних класах (групах); забезпеченні змісту курсів підвищення кваліфікації для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах (групах); організації та проведенні науково-методичних та науково-практичних конференцій, семінарів, вебінарів, круглих столів, тренінгів, майстер-класів для педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах (групах); рецензуванні психокорекційних програм для дітей, що навчаються в умовах інклюзії.

Курси підвищення кваліфікації педагогів з інклюзивного навчання працюють над вивченням та аналізом основних тенденцій розвитку інклюзивної освіти; системним аналізом професійної діяльності педагогів інклюзивної освіти; науково-методичним забезпеченням процесу підвищення кваліфікації педагогів, що працюють з дітьми в умовах інклюзивного навчання. Планом курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачено опрацювання таких змістових модулів: діагностико-аналітичний, професійний, соціально-гуманітарний. У процесі навчання педагоги знайомляться з нормативно-правовою

базою спеціальної та інклюзивної освіти; з теоретичними і практичними аспектами спеціальної педагогіки та психології; перспективним досвідом у галузі навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами; новими педагогічними технологіями інклюзивної освіти тощо. Центром надається методична та консультативна допомога психолого-педагогічним фахівцям, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, проводиться робота з підготовки вчителів та керівників освітніх закладів до інклюзивного навчання, поширюється передовий досвід кращих педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, формується толерантне ставлення до осіб з обмеженими можливостями, поширюються ідеї інклюзивного навчання серед населення

У процесі вивчення науково-педагогічної та навчально-методичної літератури з'ясовано, що вітчизняна професійна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища у закладах післядипломної освіти знаходиться на невисокому рівні. У процесі аналізу післядипломної підготовки вчителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища зафіксовано відсутність у навчальних планах цих спеціальностей дисциплін інклюзивного спрямування, які забезпечували б системність у підготовці відповідних фахівців та методик фахових дисциплін тем з інклюзивна освіта.

Враховуючи важливість нової освітньої практики інклюзивного навчання та фундаментальні дослідження українських науковців останніх років, актуальним є удосконалення змісту підготовки педагогічних фахівців у системі післядипломної освіти шляхом:

- урізноманітнення видів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів по формуванню готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі (стажування; участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо)
- розширення та поєднання форм підвищення кваліфікації, інституційна - очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо.

Отже, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів необхідно враховувати суспільні зміни, які впливають на сутність педагогічної діяльності і на систему вимог, що пред'являються до професійних компетенцій вчителів початкових класів при формуванні їх готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Поступове професійне злиття, до якої залучатимуться як основи спеціальної дидактики, так і методики навчання загальної освіти, пов'язана з освоєнням нових фахових навичок, пов'язаних зі зміною щодо сприйняття дітей з особливими освітніми потребами, які будуть навчатися в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список літературних джерел:

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п>.

2. Про запровадження навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» : лист МОН, молоді та спорту України від 18.06.2012 р. № 1/9-456. URL : [http://osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/29928/](http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/29928/).

3. Основи інклюзивної освіти : навчальна програма курсу / укл. А. А. Колупасєва. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 31 с.

**Дробот Олена Анатоліївна,  
кандидат педагогічних наук,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
Київ, Україна**

## **ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Знання іноземної мови в наш час стало настільки актуальним, що багатьох дітей починають навчати її вже у дошкільному віці. Вивчення іноземної мови не лише стимулює розвиток загальних мовних здібностей дитини, але і закладає фундамент для успішного і не обмеженого мовними бар'єрами спілкування в майбутньому.

Для ефективного формування англomовної лексичної компетентності глухих та напівглухих учнів необхідно: цілеспрямовано навчати лексики англійської мови в межах комунікативного мінімуму, що пов'язаний із світом дитини з її безпосереднім життєвим досвідом; залучати лексичний запас дитини з жестової мови для забезпечення розуміння нею змісту слів англійської мови; ознайомлювати дітей із культурою англomовного спілкування та культурою тих країн, в яких ця мова є одним із основних засобів спілкування.

Лексика в системі мовних засобів є важливим компонентом мовленнєвої діяльності. Це визначає значиму роль в опануванні англomовною лексикою на кожному уроці іноземної мови, і тому формування в учнів лексичної компетентності постійно перебуває в полі зору вчителя. Його завдання полягає в тому, щоб досягти повного засвоєння школярами програмового лексичного мінімуму й тривалого закріплення в їх пам'яті активного словникового запасу на всіх етапах навчання.

Лексичний аспект спілкування має певні особливості, які, з одного боку – полегшують його засвоєння, а з іншого боку – утруднюють.

До перших відноситься зв'язок лексики зі змістом та контекстом комунікативної ситуації. Це сприяє зосередженню уваги і врешті-решт – засвоєнню через розуміння значення слова.

До других відноситься практично невичерпний запас лексики будь-якої західноєвропейської мови. Зокрема, в так званому словнику Джеймса Мюррея, що вважається одним із найповніших академічних словників англійської мови налічується понад 300 тис. слів.



Крім цього, великі труднощі засвоєння іншомовної лексики пов'язані з опануванням учнями різними формами слова (звуковою, графічною, граматичною), його значенням, характером сполучуваності з іншими словами, вживанням слів, а також розходженням зі словами рідної мови.

Викладене дає підстави зробити висновок про актуальність даної проблеми, про необхідність тривалої і трудомісткої роботи з метою засвоєння англomовної лексики, яка передбачає як безперервне накопичення і розширення словникового запасу, так і оперування ним у різних видах мовленнєвої діяльності -- аудіюванні, говорінні, читанні та письмі.

Під поняттям "лексика" звичайно розуміють слова і словосполучення. Більшість слів багатозначні, і їх значення конкретизується лише у мовленні. Слово, відірване від живої мови, має лише потенціальні можливості асоціюватись з тими чи іншими одиницями мислення (поняттями). Зважаючи на це, сучасна методика вимагає, щоб слова і словосполучення засвоювались не в ізольованому вигляді, а в єдності трьох аспектів -- лексики, граматики і фонетики.

В методиці навчання іноземних мов розрізняють активний та пасивний лексичний запас. Активний запас порівняно обмежений. Він формується в результаті ґрунтовного опрацювання матеріалу і використовується у висловлюваннях і на письмі. Пасивний запас значно ширший, і на його основі будується процес читання і сприймання чужого мовлення на слух (напівглухі учні).

Завдання практичного оволодіння іноземною мовою потребує пошуку шляхів удосконалення як методики вироблення мовленнєвих умінь, так і великої уваги до організації мовного матеріалу. У методичній літературі висвітлюється низка питань, пов'язаних з роботою над лексикою. Однак існують і певні проблеми у формуванні лексичних навичок, необхідних для говоріння. У висловлюваннях учнів не спостерігається належного варіювання лексики, і тому їх мовлення у мовному відношенні дуже часто буває недостатнім.

У роботі над лексикою традиційно виділяють три основні етапи: ознайомлення; первинне закріплення; розвиток умінь використання лексичних одиниць у різних видах мовленнєвої діяльності.

Перші два етапи часто об'єднують в один – презентація лексики. Від ефективності й цілеспрямованості цього етапу залежить уся подальша робота над лексикою. Завдання вчителя -- обрати найбільш ефективний спосіб презентації відповідно до ступеня навчання, рівня знань учнів, якісної характеристики слова та його приналежності до активного і пасивного мінімуму. Різноманітність різних прийомів семантизації та первинного закріплення лексичних одиниць дозволяють підібрати ті з них, які відповідають меті й завданням уроку, а також можливостям учня, та варіювати їх від уроку до уроку.

Нова лексична одиниця повинна сформуватися у свідомості учня, поступово включитись в понятійне поле дитини. Адже саме від цього

формується здатність дитини правильно застосовувати слово у словосполученнях не з будь-якими, а лише з певними словами (наприклад, стіл -- круглий, довгий, широкий, квадратний, кухонний і т.п., але не гнідий, не широкоплечий). Такі словосполучення мають постійно і кількаразово повторюватися у процесі навчання лексики. Позаяк саме слововживання є основоположним у формуванні лексичної компетентності.

На етапі презентації необхідно використовувати різноманітні види роботи зі словом: на слуховій (слухо-зоровій) і графічній основі; ізольовано і в контексті; індивідуально й фронтально.

В процесі навчання учнів з порушеннями слуху активно використовується жестова мова, сприяючи правильному сприйманню нового англомовного слова і міцному закріпленню його у свідомості школярів.

Жестова мова відіграє велику роль не лише при введенні, а й при закріпленні мовленнєвого матеріалу. Значна кількість вправ з мовними моделями будується на основі роботи із засобами жестомовної та зображувальної наочності.

При навчанні англомовної лексики вкрай важливо дотримуватися низки принципів навчання: наочності, активності, свідомості. Так, принцип наочності передбачає підготовку яскравого, образного, емоційно насиченого матеріалу, що діє на органи чуття, і викликає як інтерес, так і мимовільну увагу, яка, в свою чергу, сприяє активній увазі -- одному з найважливіших факторів, що зумовлюють ефективність сприймання і відтворення мовленнєвого матеріалу. Використання жестової мови, яскравих картин, створення природних ситуацій, що емоційно впливають, викликає яскраві уявлення і спогади, емоційні переживання, бажання висловитися з приводу побаченого і почутого. Так створюються психологічні передумови, потрібні для здійснення активної мовленнєвої діяльності глухих та напівглухих учнів. Тут принцип наочності взаємодіє не лише з принципом активності, а й з принципом свідомості. Здійснення принципу свідомості при формуванні лексичної компетентності полягає у тому, що свідомість учня зосереджується на смисловому змісті висловлюваного. Учень розуміє вчителя і розуміє, про що він говорить сам, а не механічно повторює за вчителем фрази, не усвідомлюючи їх змісту. Саме застосування жестової мови дає учням можливість висловлювати свої думки, пов'язуючи їх з конкретними предметами і явищами, з тими чи іншими ситуаціями.

Вибір засобів унаочнення для формування лексичної компетентності зумовлюється завданнями, які стоять перед вчителем іноземної мови, віковими особливостями учнів, темами, які вивчають у тому чи іншому класі, а також послідовністю роботи за темою на уроці.

Отже, лексична компетентність є найважливішим компонентом мовленнєвої діяльності: аудіювання й говоріння, читання й письма. Це визначає її важливе місце на кожному уроці іноземної мови, тому формування в учнів лексичних навичок постійно перебуває в полі зору вчителя. Його завдання полягає в тому, щоб досягти повного засвоєння школярами програмового

лексичного мінімуму й закріплення в їх пам'яті активного словникового запасу на всіх етапах навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Адамюк Н.Б., Дробот О.А., Замша А.В., Федоренко О.Ф. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб. Інноваційна педагогіка. 2018. Вип.7, т.1. С.125-129.
2. Дробот О., Замша А., Федоренко О. Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина : навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37– 46.
3. Сіранчук Н. М. Процес формування лексичної компетентності молодшого школяра у структурі теорії мовленнєвої діяльності. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки. 2015. Вип. 4. С. 72-76.
4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка)/ Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. - М. : Издательство ИКАР, 2009 – 448 с.
5. Domagała-Zyśk E. Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. 2015. T.90. P.16-29.
6. Gulati B. International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy. 2015. Nr. 15(8). P. 151-156.

**Єзерська Наталія Валеріївна**  
**кандидат психологічних наук,**  
**Інклюзивно-ресурсний центр №8**  
**м.Київ, Україна.**

## **ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЧИННИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

В сучасній Українській освіті наявність впровадження інклюзивної освіти є педагогічною інновацією, до якої переважно не готові ні адміністрація, ні педагоги, ні вихователі, що ставить проблему не зв'язованих ролей важливих при організації психолого - педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Законом України «Про дошкільну освіту» визначено право дітей з особливими освітніми потребами дошкільного віку здобувати освіту в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти за місцем свого проживання. Необхідно: налагодити співпрацю з Інклюзивно-ресурсним центром- установа, яка забезпечує права дітей з особливими освітніми потребами (далі - діти з ООП) віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, зокрема у професійно-технічних закладах освіти (далі-ІРЦ); забезпечити супровід дитини в умовах закладу; налагодити співпрацю з

батьками; розробити індивідуальну програму розвитку та сформувати позитивний мікроклімат у колективі.

Зазначено проблему в упровадженні інклюзивної освіти, яка потребує часу та узгодження дій як колективу дошкільних навчальних закладів так і керівництва держави. Згідно наказу №609 від 08.06.2018р. Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», статті 20 Закону України «Про освіту» пункту 4 Положення про Міністерство освіти і науки України, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 16 жовтня 2014р. №630 (із змінами), та з метою створення оптимальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах та класах з інклюзивним навчанням.

Опираючись на лист Міністерства освіти та науки України «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» від 02.05.2015 №1/9-169 питання щодо подальшого навчання в інклюзивній групі дитини, у якій проявляється неконтрольована поведінка, виноситься на розгляд педагогічної ради лише за умови, що така поведінка дитини загрожує її життю чи здоров'ю інших дітей. Розгляд такого питання на педагогічній раді відбувається з обов'язковою присутністю батьків дитини (або осіб, які їх замінюють). За рішенням педагогічної ради дитина може бути направлена до Інклюзивно-ресурсного центру для проходження комплексної оцінки з метою отримання рекомендацій щодо проведення ряду заходів психолого-педагогічної корекції відхилень у поведінці та подальшого порядку здобуття дошкільної освіти. Таке рішення має бути обґрунтованим та виваженим і прийматися з урахуванням інтересів та права на дошкільну освіту усіх дітей.

Щодо організації Команди супроводу, персональний склад якої затверджується наказом керівника закладу освіти, в якому здобувають освіту діти з ООП. Створена Команда супроводу співпрацює з ІРЦ з питань надання корекційно-розвиткових послуг та методичного забезпечення її діяльності. Заклад освіти на підставі Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти розробляє власне положення про команду супроводу дитини з особливими освітніми потребами. До складу Команди супроводу дитини з ООП входять:

У закладі загальної середньої освіти:

Постійні учасники директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники (далі- батьки) дитини з ООП тощо;

Залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

У закладі дошкільної освіти:

Постійні учасники директор або вихователь-методист, вихователь, асистент вихователя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки дитини з ООП тощо;

залучені фахівці: медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо.

Основними завданнями фахівців є:

- збір інформації про: особливості дитини; її інтереси; труднощі; освітні потреби;
- обговорюють особливості розвитку дитини з урахуванням інформації різних фахівців;
- з'ясовують потенціал розвитку дитини, актуалізують її позитивні особистісні якості;
- розробляють та реалізують Індивідуальну програму розвитку дитини;
- моніторять динаміку розвитку дитини та її досягнень;
- ведуть документацію: щоденник спостережень, портфоліо.

Це надає змогу:

- визначити та надати належну підтримку, стратегії навчання та розвитку;
- залучити за потреби додаткових фахівців;
- визначити характер і причини відхилень у розвитку та поведінці дитини;
- ухвалити консолідоване рішення про специфіку роботи з урахуванням рекомендацій фахівців ІРЦ;
- бачити розвиток дитини, динаміку її стану та досягнень.

Співпраця з батьками, це є обов'язковою умовою інклюзивного навчання у закладі освіти. Залучення батьків має результативний ефект щодо успіхів дитини в освітньому просторі, незалежно від академічних успіхів, соціальної поведінки та міжособистісних стосунків. Налагодження партнерських стосунків з батьками з урахуванням інтересів, культурних особливостей родини надають можливість подолати стереотипи у роботі з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Створенню позитивного, толерантного середовища в колективі сприяє формування інклюзивних цінностей як у закладах освіти, так і в місцевій громаді. Особистість дитини сприймається як повноправний учасник освітнього процесу і суспільного життя, виключаючи будь які дискримінації. На формування позитивного мікроклімату в колективі впливає психологічна готовність учасників освітнього процесу (учнів, вчителів, батьків, представників адміністрації) до взаємодії з дитиною з ООП. Вона формується під час проведення інтерактивних та тренінгових занять, розвиткових вправ,

бесід, лекторіїв, консилиумів, виступів тощо, зміст яких направлено на подолання упередженого ставлення до дітей з ООП, руйнування міфів і стереотипів, уникнення стигматизації та дискримінації.

У підсумку можна визначити наступні основні організаційні чинники психолого-педагогічного супроводу здобувача освіти з особливими освітніми потребами:

- налагодження співпраці з ІРЦ;
- забезпечення супроводу дитини в умовах навчального закладу;
- налагодження співпраці з батьками дитини з ООП;
- розробити індивідуальну програму розвитку дитини з ООП;
- сформувати позитивний мікроклімат у колективі.

Таким чином забезпечення окреслених чинників організації інклюзивного навчання в закладі дошкільної та шкільної освіти сприятиме розвитку потенційних можливостей усіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, що допоможе фахівцям створити максимально сприятливе середовище для їх розвитку з урахуванням особливостей її потреб.

#### Список літературних джерел:

1. Наказ №609 від 08.06.2018р. Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти».

2. Лист Міністерства освіти та науки України «Про порядок комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» від 02.05.2015 №1/9-169.

**Жук Валентина Володимирівна**  
**Інститут спеціальної педагогіки**  
**і психології імені Миколи Ярмаченка**  
**Київ, Україна**

### **РАННЄ ВТРУЧАННЯ У СИСТЕМІ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Сучасна освітня політика визнає за необхідне спрямовувати зусилля на формування у здобувачів освіти компетентностей, які допоможуть комфортно існувати та бути продуктивними у соціально-економічних умовах, що постійно змінюються. Особливого значення набувають навички міжособистісної взаємодії, комунікації, користування різними джерелами інформації. Оновлення освітніх цілей передбачає й глибоке переосмислення шляхів їх досягнення.

Медико-технічні розробки останніх років надають можливість в перші дні життя дитини виявити можливе порушення слуху, у перші місяці з'ясувати його ступінь та характер. Скринінг слуху новонароджених та ранню слухову діагностику визнано важливими передумовами досягнення освітніх цілей

дітьми з порушеннями слуху. Від того, чи виявлено порушення слуху у ранньому віці, залежить своєчасність початку комплексної допомоги дитині її ефективність. Виявлення порушення слуху розглядається як ситуація, що потребує невідкладного втручання:

- слухопротезування,
- організації розвивального середовища у родині та
- спеціальної педагогічної допомоги.

Застосування високотехнологічних слухових апаратів та кохлеарних імплантів суттєво розширює діапазон та покращує якість сприймання звуків довкілля, в тому числі мовлення, дітьми з порушенням слуху. Найбільш ефективним є слухопротезування у ранньому віці, коли пластичність мозку забезпечує можливість якнайкраще пристосуватися до нової звукової реальності, адаптуватися до нового способу сприймання звуків, у тому числі мовлення, та існувати у звуковому середовищі у максимально наближений до природного спосіб.

Дитина, слухові можливості якої скориговані слуховим апаратом або кохлеарним імплантом, потребує фахової допомоги сурдопедагога та систематичного цілеспрямованого впливу на пізнавальний та слухомовленнєвий розвиток з боку батьків, починаючи з перших місяців життя.

Філософським підґрунтям раннього втручання є розуміння порушення відповідно до положень Концепції прав людей з інвалідністю, згідно яких ступінь важкості проявів порушення є наслідком взаємодії суспільства і людини. Наукова основа раннього втручання розроблялася у експериментальних дослідженнях, присвячених онтогенезу та ранньому розвитку дітей з нормотиповим розвитком та порушеннями психічного і фізичного розвитку різних нозологій. Набули поширення теорії прихильності, системної сімейної терапії, екологічного підходу, зокрема, теорія прихильності Джона Боулбі, вчення про фасилітуюче оточення Д.В. Виникотта та ін. Актуальні концепції ранньої допомоги ґрунтуються на розумінні дитячого розвитку як процесу, в основі якого лежить соціально-комунікативний обмін між дитиною і довколишнім середовищем. Із введенням в обіг МКФ та МКФ ДП програми ранньої допомоги змінили векторність впливу з навчання окремим навичкам на зменшення обмежень життєдіяльності та розширення функціональних можливостей, створення передумов для значущої участі дитини у соціальному житті, покращення якості життєдіяльності в цілому. Рання допомога (або раннє втручання) визначається як комплекс послуг для дітей раннього віку, що мають ризик відставання у розвитку через різні причини (А.Кукуруза, А.Кравцова).

Програми раннього втручання для дітей з порушеннями слуху та їх родин діють у світі понад тридцять років. Практика ранньої інтервенції є обов'язковою для країн європейської співдружності.

У сучасній сурдопедагогіці надається перевага ранній допомозі у природному середовищі як альтернатива навчанню окремим навичкам у спеціально створених для цього умовах. Програми раннього втручання

ґрунтуються на концепції родиноцентрованого підходу, за якого основна увага приділяється міжгалузевій підтримці родини, соціально-комунікативному обміну між дитиною та її оточенням у природних умовах під час повсякденних рутинних справ. Порухення слуху у дитини має вплив на життя всієї родини, її функціонування. Допомога, спрямована лише на дитину раннього віку, не може бути достатньо ефективною, оскільки час перебування дитини поруч із фахівцями обмежений, а спеціально організовані заняття не можливі через вікові особливості дитини. Натомість, батьки постійно перебувають поруч, спілкуються з малюком, мають можливість пристосуватися до режиму дитини, її настрою тощо (М.Селігман, Р.Дарлінг). Сімейно орієнтований концепт ранньої допомоги дітям з порушенням слуху визнає значущих дорослих основою команди підтримки. Акцентується увага на тому, що батьки є найбільш цінним ресурсом для розвитку дитини, оскільки саме у родині дитина отримує зразки соціальної взаємодії, засвоює способи комунікації, закладаються основи майбутньої соціальної спроможності та комунікативної грамотності. Розвиткові та підтримуючі стратегії, які застосовує родина, дозволяють поповнювати та використовувати сімейні ресурси на користь дитині (Карен Райхмут, Діміті Дорнан). Фахівці, перш за все, мають навчати не дитину, а її батьків. Отже, батьки є з одного боку отримувачами послуги раннього втручання, а з іншого – її виконавцями.

Реалізується принцип нормалізації, за якого родині допомагають адаптуватися до нових умов існування, встановити комунікацію з дитиною.

Прикладами таких програм є Мюнстерська батьківська програма з підтримки розвитку комунікації немовлят та дітей з порушеннями слуху та програма «Слухай і говори» («Hear and Say»). Програми спрямовані на підтримку комунікації дорослих з немовлятами та дітьми раннього віку, які мають порушення слуху. Використовується комунікативно орієнтований підхід, який передбачає постійне спілкування батьків і дитини, таку комунікативну поведінку дорослих, яка сприяє встановленню міцного соціального контакту, що супроводжується мовленням. Участь у програмі дозволяє батькам покращити свою компетентність у важливих питаннях допомоги дітям, обмінюватися досвідом між родинами, отримувати й надавати емоційну підтримку іншим родинам. Вплив, передбачений дією таких програм, отримав назву аудіовербальної терапії.

Похідні програм раннього втручання - програми навчання для професіоналів, які здійснюють супровід родин. У Німеччині набула популярності та поширилася на інші європейські держави глобальна програма навчання професіоналів Hear and Say Worldwide.

Зміст освітнього компоненту ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху та їхнім родинам представлено у Програмі розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом «Стежки у світ» (2014 рік). Серед завдань раннього розвитку дитини з порушенням слуху такі:

- покращення можливостей слухового сприймання дитини завдяки оптимальному (якісному та своєчасному) слухопротезуванню;



- максимальне розширення спектру звучань, які оточують дитину, створення багатого звукового середовища у межах слухових можливостей дитини;
- встановлення зорового та слухо-зорового контакту дорослого та дитини;
- підтримування та стимулювання вокалізації малюка;
- створення мовленнєвого середовища, що передбачає регулярне звернене до малюка говоріння;
- демонстрування зв'язку між словами, які говорить дорослий, та діями, предметами, їх ознаками через одночасне говоріння та показ предметів, демонстрацію дій.

Отже, рання допомога (або раннє втручання) дітям з порушеннями слуху передбачає раннє виявлення порушення, надання комплексної медико-соціально-психолого-педагогічної підтримки, організованої на засадах родинності, командної взаємодії та нормалізації соціальної ситуації життєдіяльності родини.

#### Список літературних джерел

1. Дитина з порушенням слуху: навігація для батьків / Жук В.В., Литвинова В.В., Литовченко С.В., Піканова Н.В., Таранченко О.М. – К.: 2018. – 47 с.
2. Жук В.В. Особливості формування комунікативної компетентності дітей з порушеннями слуху / Жук В.В. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.: Вип. 12. / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупасової. – К., 2017 – С 40-48.
3. Концепція розвитку дошкільної освіти дітей із порушеннями слуху. Проект / Жук В., Литвинова В., Таранченко О., Федоренко О., Шевченко В. // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 2. – 2014. – С. 38 – 43.
4. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології. Навчально-методичний посібник. / О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук В.В., Литвинова, В.М. Шевченко. – Київ: вид-во ФОП Симоненко О.І., 2018. – 250 с.
5. [Пасічник І.П., Кукуруза Г.В. Міждисциплінарна сімейно-центрована програма раннього втручання на етапі первинної медико-санітарної допомоги дітям // Перинатологія и педіатрія. — №4\(56\), 2013. — С. 105-107.](#)

**Замашкіна Ольга Дмитрівна**  
к.пед.наук, доцент,  
ІДГУ, м. Ізмаїл, Україна

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДОПОМОЗІ РОДИНАМ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Давньогрецькому філософу Платону належать такі слова: «Піклуючись про щастя інших, знаходиш своє власне...», які можна віднести до визначення

сутності волонтерської діяльності. «Волонтерство – це особливий вид доброчинної діяльності, адже вимагає особливої пожертви з боку людини – часу та особистої участі; її сенс полягає у тому, що волонтер отримує духовну винагороду за свою роботу, набуває нового життєвого досвіду, професійних та особистісних якостей» [2].

Роль волонтерства в соціальній сфері визнана на державному рівні, що знаходить своє підтвердження в ряді законодавчих документів: розпорядження Президента України від 22.03.2001 р. «Про організацію проведення в Україні у 2001 р. Міжнародного року волонтерів», Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (2001 р.), Закон України «Про соціальні послуги» (2003 р.), Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 р. Року людей з інвалідністю», Закон України «Про волонтерську діяльність» (2011 р.), Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» (2016 р.), Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2016-2020 рр., в яких добровільна праця волонтерів визнається як необхідна і суспільно корисна.

Інклюзивна форма освіти в Україні з'явилася на вимогу суспільства і базується на положеннях Конвенції ООН «Про права інвалідів», Концепції розвитку інклюзивного навчання (2010 р.), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.) та Указу Президента України «Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні» (2011 р.), Постанова КМУ «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (2017 р.).

Проблема волонтерства, доброчинної діяльності та милосердя посідає значне місце у сучасних наукових дослідженнях І.Н. Айнутдиной, О.А. Акімової, З.П. Бондаренко, Л.В. Вандишевої, І.Д. Зверєвої, Р. Лінч, Т.Л. Лях, С. Маккарлі, Т.Ф. Олексєєнко, О.П. Песоцької, В.І. Пестрикової, С.Я. Харченка та ін., в яких волонтерство трактується як складова соціально-педагогічної роботи з молоддю. У дослідженнях О.В. Безпалько, Р.Х. Вайноли, Н.В. Заверико, А.Й. Капської, В.С. Петровича розкрито технології залучення й підготовки молоді до волонтерської діяльності, у працях Ю.Й. Поліщука волонтерство обґрунтовано як складову соціально-педагогічної діяльності молодіжних організацій. Започатковані наукові розробки, присвячені підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в інклюзивному просторі (К. Бовкуш, І. Демченко, Дж. Деппелер, З. Ленів, І. Луценко, О. Мартинчук, Т. П'яткова, І. Россіхіна, Є. Самарцева, І. Хафізулліна, М. Шеремет, Ю. Шуміловська та ін.).

У Законі України «Про соціальну роботу з дітьми і молоддю» (2001 р.) окреслено діяльність суб'єктів цієї роботи – уповноважені органи, підприємства, організації, установи, фахівці з соціальної роботи, а також і волонтери [4]. Сутність соціальної роботи з сім'ями, дітьми і молоддю визначається як діяльність, спрямована на їх соціальну підтримку, забезпечення їхніх прав і свобод, поліпшення якості життєдіяльності, задоволення інтересів і

потреб. Законом на державному рівні введено у практику державної молодіжної політики поняття волонтерів у сфері соціальної роботи з сім'ями і дітьми. Робота за цим напрямом здійснюється мережею центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Волонтерський рух, як ресурс інклюзивної освіти, - одна з ефективних форм роботи з родинами, що мають дітей з обмеженими можливостями. За твердженням Р. Вайноли, - «велика кількість громадських організацій об'єднує молодих людей, які на добровільних засадах беруть участь в соціальних програмах щодо попередження негативних явищ в молодіжному середовищі та надання допомоги іншим в їх розвитку, соціальному становленні, інтеграції в суспільство» [1, 63].

Інвалідність дитини стає причиною соціальної дезадаптації всієї сім'ї, яка скаржиться на ситуацію, саботує реабілітаційні заходи, свідоме обмежує соціальні контакти, що негативно відображається на дитині-інваліді (виражена ворожість, уникнення спілкування).

У даному випадку родині може допомогти соціально-педагогічний підхід, в рамках якого їй буде вказана допомога з боку спеціалістів (медиків, психологів, реабілітологів, педагогів, фахівців соціономічної сфери та ін.) з метою створення бази знань і навичок роботи з подолання проблем, що є у дитини. Необхідно констатувати, що «підтримки і послуг потребують не тільки діти з особливими потребами, але й їхні батьки. Родинам доводиться стикатися з обмеженням участі у політичному, економічному, культурному житті суспільства; не вирішеними залишаються проблеми освіти дітей на всіх рівнях, безоплатність та доступність реабілітаційних послуг та лікування. Існують й такі важливі аспекти, що суттєво впливають на якість життєдіяльності родини: емоційні труднощі, внутрішньо-сімейні відношення, повсякденні турботи, фінансові проблеми, працевлаштування, відношення соціуму, можливість отримання інформації та якісних послуг; зміна і звуження кола спілкування і контактів із зовнішнім світом та ін.» [3, 14].

Зрозуміло, що реабілітаційна діяльність в умовах спеціалізованого закладу соціального обслуговування є менш ефективною, ніж в умовах природної домашньої середи. У такому випадку до вирішення проблеми можуть залучатися не тільки фахівці, але й представники громадськості і волонтери. Саме активна діяльність волонтерів є показником рівня громадянської зрілості та розвитку демократії в країні.

Вихід волонтерів в сім'ї, які виховують дитину-інваліда, для створення спеціальних умов успішної соціальної та психолого-педагогічної адаптації сім'ї і дитини визначається як домашнє візитування, метою якого є активне включення дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей в соціальне життя для поліпшення якості її життєдіяльності, сприяння створенню умов для розвитку особистості дитини.

Даний підхід у роботі з сім'ями є актуальним, тому що домашній консультант у своїй роботі повинен приділяти увагу руховому, мовленнєвому, пізнавальному розвитку дитини і емоційному стану батьків.

Розглянемо основні завдання, які постають перед фахівцем з домашнього візитування – надання кваліфікованої соціально-психологічної та психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами у розвитку у домашніх умовах; навчання батьків прийомам догляду за дітьми раннього віку, методів навчання і виховання; формування у батьків активної життєвої позиції, включення їх у процес навчання і виховання дитини [5].

Зрозуміло, що поряд з розробкою інформаційно-методичних матеріалів для батьків розробляється і затверджується пакет документації, необхідної для встановлення нормативно-правових відносин і фіксування фахівцями в ході роботи з сім'єю діагностичних даних, результатів роботи [5] та надання порад з подальшої індивідуальної діяльності.

Необхідно зауважити, що зміст домашнього візитування передбачає: створення умов для розвитку і спілкування дитини-інваліда та її сім'ї з соціальним оточенням, занять творчістю, фізкультурою; надання соціальних послуг з догляду та нагляду за дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; допомога дітям-інвалідам у формуванні необхідних умінь і навичок подолання обмежень життєдіяльності, самообслуговування для їх подальшої реалізації в самостійному житті; допомога батькам у здійсненні корекційно-розвиваючого процесу в домашніх умовах, навчання батьків методам реабілітації; проведення культурно-дозвіллевих, спортивних, розвиваючих заходів для дітей-інвалідів та сімей з дітьми-інвалідами, в тому числі за участю здорових однолітків; організація відвідування закладів культури, регулярних занять дітей-інвалідів творчістю (творча анімація), фізкультурою і спортом.

Низкою науковців (Зискіна М., Кукурудза А., Скрипник Т., Орлова Е. та ін.) відмічається, що завдяки роботі фахівця з домашнього візитування з усією родиною батьки успішніше долають стрес через народження дитини з обмеженими можливостями здоров'я, в сім'ї будуються довірливіші стосунки між її членами, а діти, включені в програму, показують кращі досягнення в усіх сферах життєдіяльності.

Отже, волонтерська діяльність є однією з ефективніших форм роботи фахівців з родинами, в яких виховуються діти з особливими потребами, яка дає можливість дітям та членам родини знайти радість, душевний спокій, почуття власної гідності, сенс свого існування, самореалізуватися та самовдосконалюватися.

#### Список літературних джерел:

1. Вайнола Р. Х. Волонтерський рух в Україні: тенденції розвитку / Вайнола Р.Х., Капська А.Й., Комарова Н.М. та ін. — К.: Академпрес, 1999. — 65 с.
2. Загальнонаціональне дослідження «Волонтерство в Україні»: Представництво ООН в Україні. URL: <http://www.un.org.ua/ua/publikatsii-ta-zvity/3981-zahalnonatsionalne-doslidzhennia-volonterstvo-v-ukrain> (дата звернення: 07.09.2019).
3. Замашкіна О. Своєрідність соціальної послуги Раннього втручання для родин, які мають дітей з особливими потребами. *Соціальне партнерство в*

*інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії: зб. наук. праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15.03.2018 р.). – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. – С.13-15.*

4. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю: Закон України від 21.06.2001 № 2558-ІІІ. – Режим доступу: [zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2558-14](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2558-14)(дата звернення: 07.09.2019).

5. Сухіна І. Домашнє візитування як вид психологічної допомоги батькам дітей з розладами аутичного спектра раннього віку. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18572/1/Sukhina.pdf> (дата звернення: 07.09.2019).

**Замша Анна Володимирівна,  
кандидат психологічних наук,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України,  
Київ, Україна**

## **ДО ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЧИТАННЮ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ**

Актуальність вирішення проблеми навчання англійської мови дітей із порушеннями слуху зумовлюється сучасними тенденціями оновлення змісту та навчальних технологій шкільної освіти.

Позаяк тривалий час навчання дітей зазначеної категорії не передбачало вивчення іноземної мови як одного з обов'язкових навчальних предметів. Лише в 2014 році глухі діти почали вивчати іноземну мову як складову інваріантної частини навчальних планів. Більшість спеціальних закладів освіти серед спектру іноземних мов обирають вивчення саме англійської мови як провідної мови міжнаціонального спілкування.

Водночас введення англійської мови як обов'язкової до вивчення дітьми з порушеннями слуху зумовило виникнення низки проблемних питань.

Насамперед вчителі англійської мови, які переважно викладають цей предмет в спеціальних школах, володіють лише загальною методикою навчання англійської мови широкої верстви учнів із нормотиповим розвитком. Втім опанування словесною мовою дітьми з порушеннями слуху відбувається досить складно і специфічно.

На відміну від дітей із типовим розвитком, діти з порушеннями слуху опановують мовою в умовах, коли через ураження слухового аналізатора, усне мовлення стає для них майже або частково недоступним.

В той же час традиційна методика навчання мови передбачає в першу чергу формування усного мовлення та здатності його сприймання і розуміння на слух. Саме через розвиток усного мовлення дитина оволодіває лексичним запасом й опановує граматичними категоріями мови, що в подальшому слугує підґрунтям для розвитку у неї здатності читати англomовні тексти.

Читання є однією з найбільш складних рецептивних мовленнєвих діяльностей. Адже на відміну від усного мовлення, коли зміст висловлювання залежить від комунікативної ситуації й про незнайоме слово можна здогадатися за контекстом ситуації, при читанні текстів суттєво підвищуються вимоги до обсягу лексичного запасу дитини та володіння нею граматиною англійської мови. Позаяк, якщо у тексті переважають незнайомі слова, зміст його залишається для дитини недоступним. При усному живому спілкуванні – можна запитати, уточнити, зробити висновок з реакції співрозмовника про зміст повідомлення. Натомість текст завжди залишається статичним. В ньому інформація подана в тій формі, яку замислив автор.

Одним із ключових аспектів читання як діяльності є її внутрішній психічний план. Це план формується поетапно, починаючи від приговорювання (озвучування) тексту вголос, до читання «про себе». Без етапу озвучування та проговорювання «про себе» читання неможливе. Втім саме через своєрідність впливу порушення слуху на усне мовлення, цей перший етап навчання читанню стає надзвичайно складним.

У цьому контексті є дві стратегії вирішення проблеми навчання читанню дітей із порушеннями слуху.

Перша стратегія полягає в тому, що вчитель докладає всіх зусиль для розвитку усного мовлення і тренування здатності його сприймати на слухозоровій основі. Цей шлях передбачає внесення змін до змісту та напрямів корекційно-розвиткової роботи. Зокрема, класично, організація спеціального навчання дітей із порушеннями слуху передбачає в рамках індивідуальної та фронтальної корекційно-розвивальної роботи – розвиток усного мовлення, формування правильної звуковимови та розвиток слухового сприймання. Втім ці напрями роботи стосуються виключно навчання дітей з порушеннями слуху української словесної мови. На вивчення якої відводиться чи не найбільша кількість годин навчальних планів. Незважаючи на те, що англійську мову як іноземну введено до навчальних планів спеціальних шкіл, змін до змісту корекційно-розвиткової роботи досі не внесено.

Друга стратегія навчання читанню ґрунтується на опорі на обхідному маневрі. Коли ми маємо знайти спосіб, замінити усне проговорювання тексту іншим засобом, що може слугувати надалі механізмом для освоєння внутрішнього плану читацької діяльності. В якості такого засобу можуть слугувати два: дактилювання та мануоральне артикулювання.

Дактилювання традиційно використовується в якості одного з засобів навчання дітей із порушеннями слуху. Втім, при навчанні дітей із порушеннями слуху англійської мови, необхідно вирішити яку саме дактильну абетку застосовувати – американську чи британську. На нашу думку, з огляду на дефіцит часу на навчання англійської мови, доречно обрати американську дактильну абетку через її подібність до української, якою традиційно володіють вже діти з порушеннями слуху до початку вивчення іноземної мови. Насамперед, через те, що вона на відміну від британської є одноручною та окремі дактилями літер, схожих за написанням, показуються однаково.

Приміром, «а» - «а», «b» - «в», «с» - «с» і т.д. Використання дактилювання замість усного проговорювання формує стійкий моторний образ слова з опорою на збережені можливості дитини з порушеннями слуху. Цей моторний образ є своєрідним аналогом артикуляції і може надалі виступати в якості засобу для переходу читання у внутрішній план діяльності. Однак, у цьому методі є один суттєвий недолік – тривалість дактилювання слова є значно довшою порівняно з його усним приговорюванням. Як наслідок, техніка читання при використанні цього засобу завжди буде більш уповільненою.

Мануоральне артикулювання є абсолютно новим педагогічним інструментом для вітчизняних фахівців. Водночас цей засіб використовують в понад 50 країнах світу останніми десятиліттями.

Систему мануоральної артикуляції розробив 1966 року R. Orin Cornett. Цей засіб дає можливим зробити усне мовлення «видимим», як наслідок, усне мовлення дитина з порушеннями слуху здатна повноцінно сприймати на зоровій основі безвідносно до ступеня порушення слуху, технологій слухопротезування тощо.

Основу системи мануоральної артикуляції складає комбінація сигналів чотирьох видів – артикуляція звуків, конфігурація пальців руки, місце її розташування та рух. Артикуляція це природний компонент усного мовлення, що супроводжується мануальними (ручними) сигналами. Конфігурацій руки для англійської мови вісім і вони позначають групи приголосних звуків. Причому групу приголосних звуків автором-розробником підібрано так, щоб візуально ці приголосні звуки були абсолютно неподібними. Локалізацій для англійської мови чотири. Місце розташування руки позначає голосні звуки. Рух застосовується для дифтонгів.

Мануоральне артикулювання дає змогу на відміну від дактилювання «проговорювати» в темпі природному для звичайного усного мовлення. Позаяк цей засіб передбачає комбінування сигналів і їх одночасний показ, в той час як при дактилюванні всі сигнали подаються послідовно кожна літера окрема, однак за одною. Тобто при мануоральному артикулюванні відбувається показ складами одночасно «то-т», а не «т-о-т». Темп такого артикулювання дає можливість його використовувати для читання вголос й надалі цей засіб може перейти у внутрішній психічний план й виконувати функцію внутрішнього приговорювання тексту. Водночас при використанні цього методу навчання писемного мовлення дитини потребує особливої уваги, оскільки глуха дитина на письмі буде допускати ті ж помилки, що й чуюча дитина, яка опанувала усним мовленням до того, як почала навчатися писемному мовленню. Для англійської мови це особливо важливо враховувати. Адже в англійській мові на відміну від української мови досить часто зустрічаються слова, які за звучанням і написанням суттєво різняться. Приміром слово, аналог вичерпний, повний, скрупульозний – «thorough» вимовляється як ['θʌrə], тобто має вісім літер, але чотири звуки. Однак, як свідчить практика, застосування мануорального мовлення під час навчання читанню є надзвичайно ефективним і дає можливість сформувати це вміння на рівні з чуючими в ті ж строки.



Очевидно, що кожен вчитель англійської мови сам обирає стратегію навчання читанню, однак, щонайменше фахівець спеціального закладу має володіти означеними засобами (дактилюванням та мануоральним артикулюванням) для того, щоб із цього спектру обрати той, що буде для кожної конкретної дитини з порушеннями слуху ефективним.

#### ***Список літературних джерел***

1. Замша А., Федоренко О. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. №3. С. 53– 61.
2. Domagała-Zyśk E. (Ed.) English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
3. Gulati B. International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy. 2015. Nr. 15(8). P. 151-156.
4. Silverio Hernández M. Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. 2017. Soria: Universidad de Valladolid.

**Ільяна Валентина Михайлівна**  
**кандидат педагогічних наук,**  
**старший науковий співробітник**  
**Інститут спеціальної педагогіки і**  
**психології імені Миколи Ярмаченка**  
**НАПН України, м.Київ, Україна**

### **ВИЗНАЧЕННЯ АКТУАЛЬНОГО РІВНЯ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК ОДНОГО З ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯМ**

Як відомо, формування будь-якої з автоматизованих навичок – це досить тривалий, поетапний процес, який передбачає просування за певною системою. Так, становлення навички читання в учнів молодших класів відбувається в межах традиційного аналітико-синтетичного методу і полягає у поступовому переході від поскладового читання до читання цілими словами та словосполученнями.

Як зазначають психологи, у процесі формування будь-якої навички можна виокремити в основному три етапи:

- аналітичний;
- синтетичний;
- автоматизація.

На першому етапі людина оволодіває усвідомленим об'єднанням частин цілого. У цей період оволодіння навичкою виникають специфічні завдання, які розв'язуються особливими прийомами. Так, зокрема на аналітичному рівні розвитку навички читання його механізми перебувають на початковому етапі утворення.



Другому етапу властиве те, що він спирається на попередньо здобутий на першому етапі досвід, що забезпечує можливість глибшого синтезу. Ціле виступає зі своїми специфічними ознаками, а не є лише сумою його складових частин.

Третій етап – етап автоматизації – виправляє, уточнює та закріплює зв'язки, які вже сформувалися на перших двох етапах оволодіння навичкою. Ці етапи не мають чітких меж і психологи виокремлюють їх умовно. Як будь-яка навичка, читання у процесі формування проходить ці якісно своєрідні ступені, зазначені вище. Кожен з них тісно пов'язаний із попереднім та наступним, поступово переходять із однієї якості в іншу.

Головним моментом ступеня оволодіння буквеними позначеннями є перебудова в дітей фонематичного слуху, утворення нових фонематичних уявлень, оволодіння буквами, об'єднання букв у слова та співвіднесення слів і фраз друкованого тексту відповідними словами та фразами усного мовлення. Таким чином недостатньо сформовані або незрілі фонематичні процеси негативно впливають на навчання читання та, в окремих випадках, провокують виникнення стійких розладів у писемному мовленні. На час ознайомлення дітей з графічними образами звуків у них мають бути сформованими вміння виділяти окремий звук у слові та визначати послідовність звуків слова. На наступному ж етапі до зазначених вище додаються як необхідні та актуальні, вміння синтезувати окремі фонemi у слова. Усе це забезпечується достатнім рівнем сформованості фонематичних процесів – сприймання, уявлення, звукового аналізу та синтезу слів. Водночас, зазначені функції залежать від розвитку слухової уваги, пам'яті та слухового контролю, а також достатнього розвитку розумових операцій.

З метою ефективної організації роботи з розвитку фонематичного слуху ще під час планування та добору діагностичних завдань ми визначили за необхідне дотримуватись послідовності етапів становлення фонематичних процесів відповідно до психолінгвістичної періодизації розвитку мовлення. Так, ми вбачали за необхідне, розпочати дослідження із завдань, спрямованих на визначення фонематичного сприймання. Саме ці процеси є найпершими у формуванні фонематичного слуху [1]. Наведемо приклади завдань цього типу:

#### **Вправа «Впіймай звук»**

*Завдання:* виокремлення на слух заданого звуку з-поміж інших звуків (далеких та близьких за акустико-артикуляційними ознаками).

*Інструкція:* я буду називати звуки, а ти будеш ловити лише звук «...». слухай уважно, коли почуєш звук «...» – «лови» його, плескай у долоні.

#### **Вправа «Покажи слово»**

*Завдання:* розрізнення на слух слів-паронімів.

*Інструкція:* я буду називати предмети, а ти – де це намальовано (для виконання пропонується серія спеціально дібраних картинок із словами-паронімами).

Наступним кроком ми пропонували завдання, спрямовані на визначення рівня сформованості фонематичних уявлень. Головною умовою виконання

такого типу завдань є абсолютне виключення артикулювання слів дитиною, а також виключення опори на слухове сприймання. Тобто дитина має виконувати завдання без озвучування слів чи то педагогом, чи то самостійно. Наведемо приклади завдань, метою яких є визначення стану фонематичних уявлень:

### **Вправа «Знайди слово»**

*Завдання:* знаходження (*мовчки*) зображення предмету, назва якого містить заданий звук (під час знаходження потрібного малюнку дитина має надути щічки, або злегка затиснути між зубами кінчик язика, з метою уникнення опори на власне артикулювання. Малюнки пропонуються дитині без їхнього називання педагогом).

*Інструкція:* подивися уважно на картинки. Надуй щічки. Покажи, в якому слові є звук **К** (Ш, М, Б, тощо)? А тепер назви його (перевіряємо правильність виконання завдання).

### **Вправа «Будиночки для слів»**

*Завдання:* диференціація слів відповідно до їх звукового складу за уявленням.

*Інструкція:* ось два будиночки. В одному живуть слова зі звуком Ж, в іншому – зі звуком З. Розклади предмети в потрібні будиночки (аналогічно на звуки р–л, т–д, п–б, ч–ц) (для виконання пропонується серія спеціально дібраних картинок із звуками у різних позиціях).

На наступному етапі вивчення стану сформованості фонематичних процесів ми пропонували завдання, спрямовані на визначення звукового аналізу у зовнішньому плані (тобто з опорою на слухове сприймання слова, вимовлюваного педагогом (що є легшим варіантом), або дитиною (більш складний варіант)). Розглянемо два варіанти одного типу завдань із цієї серії:

### **Вправа «Порахуй звуки»**

*Завдання:* визначення кількості звуків у слові на основі виконання звукового аналізу. (1 в. передбачає виконання завдання з опорою на мовлення педагога, 2 в. – з опорою на власне вимовляння).

*Інструкція:*

Послухай та скажи, скільки звуків у слові (1 в.);

Назви, що зображено на картинці. Скажи скільки звуків у цьому слові. (2 в.)

Слова: *сік, синиця, сова, ворог, ніс, корова, чай, крокодил, коридор*, тощо.

Водночас, на цьому етапі ми визначили за необхідне запропонувати дітям ряд діагностичних завдань, спрямованих на дослідження звукового синтезу у зовнішньому плані. Наведемо приклад одного з них:

### **Вправа «Зашифроване слово»**

*Завдання:* із звуків, які називає педагог утворити слово (перевірка відповіді шляхом співставлення варіанту дитини із заздалегідь підготованим педагогом малюнком).

*Інструкція:* послухай звуки, які я називатиму. Спробуй скласти з них слово. Назви його.

На останньому етапі дослідження було запропоновано низку завдань, спрямованих на визначення звуковий аналізу та синтезу у внутрішньому плані

(тобто без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого проговорювання чи то артикулювання, виключно за уявленням). Наведемо приклади завдань:

#### **Вправа «Знайди слово до схеми»**

*Завдання:* добір із запропонованих варіантів зображених на картинках предметів такого слова, яке відповідає запропонованій педагогом звуковій схемі (завдання виконується із надутими дитиною щокми, з метою уникнення зовнішньої опори)

*Інструкція:* знайди з-поміж картинок таке слово, яке відповідає намальованій звуковій схемі, наприклад: — ● ==

#### **Вправа «Полікуй текст»**

*Завдання:* добір пропущених літер у слові (дітям дають надрукований текст із пропущеними літерами, де пропуски позначаються рисками або крапками).

*Інструкція:* встав пропущені букви у слова.

Наприклад: Ми завж...и ра...і хоро...им го...тям.

Представлена поетапність методики діагностики фонематичного слуху з наступною обробкою даних та проведенням відповідного якісного аналізу отриманих результатів дослідження дозволить визначити механізм порушення та розробити відповідну стратегію ефективної корекційної роботи. Такий підхід, на нашу думку, зможе забезпечити не лише вчасне реагування на можливі проблеми з боку фонематичних процесів у дітей початкової ланки освіти, а також безпосередньо сприятиме надалі удосконаленню навички читання, як складової опанування грамоти.

#### **Список літературних джерел**

1. Соботович Е. Ф. Психолінгвістическая структура речевой деятельности и механизмы её формирования / Е.Ф. Соботович. – К.: ИЗМН, 1997. – 44с.

#### **References:**

1. Sobotovich, E. F. (1997). Psiholingvisticheskaia struktura rechevoj dejatel'nosti i mehanizmy ejo formirovaniia [Psycholinguistic structure of the speech activity and mechanisms of its formation]. Kiev: IZNM. (in Ukrainian)

**Кутеньова Наталія Борисівна**  
завідувач

**Гойник Ірина Вікторівна**  
практичний психолог

**Заклад дошкільної освіти №72,**  
центр розвитку дитини, Чернігів, Україна

**ВХОДЖЕННЯ ДІТЕЙ З ЕМОЦІЙНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В  
ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Метою інклюзивної освіти є створення системи, яка враховує індивідуальні освітні потреби дитини, формує нові підходи до навчання дітей з ООП, застосовує варіативні освітні форми і методи.

Ще Л. С. Виготський відзначав необхідність створення такої системи, в якій дитина з обмеженими можливостями не виключалася б із колективу дітей з нормальним розвитком. Він вважав, що спеціальні заклади замість того, щоб виводити дитину з ізолюваного світу, розвиває в ньому навички, які ведуть до ще більшої ізоляції. Тому завданнями виховання дитини з порушенням розвитку є його інтеграція в життя і здійснення компенсації його недоліку будь-яким іншим шляхом. Причому компенсацію Л.С. Виготський розумів не в біологічному, а в соціальному аспекті, так як вважав, що вихователю в роботі з дитиною, яка має дефекти розвитку, доводиться мати справу не стільки з біологічними фактами, скільки з їх соціальними наслідками. Він акцентував, що орієнтування на нормальних дітей повинно служити вихідною точкою перегляду спеціальної освіти [3].

Головне для нас сьогодні - попередити ризики формальної, непідготовленої інклюзії.

Соціалізація дітей з емоційними порушеннями в закладах дошкільної освіти на сьогоднішній день є однією з найгостріших проблем.

Такі діти не готові або не вміють взаємодіяти в новому соціальному середовищі, яким для них є група дошкільного закладу, тому що задовго до потрапляння в дитячий садок така дитина знаходиться в безперервному «патологічному» стресі, який посилюється ще більше при зміні середовища і звичного оточення [2]. На відміну від звичайних дітей, у яких кожен наступний етап розвитку природним чином змінює попередній, діти з емоційними порушеннями, «не включені» в задані системи відносин соціального середовища, а захищаються від неї за допомогою своєрідного «психологічного пресу, який вони накачали», як пише О. Карвасарська, перебуваючи в «клітці аутизму». Зміцнення нервової системи дитини з аутизмом, стійкості емоційно-вольової сфери, схоже, як пише автор, на догляд за молодими саджанцями дерев, яким через незміцнілий стовбур необхідні «підтримувачі» та «розтяжки»[4], такі діти просто не можуть обійтися без формування спеціальних психологічних «опор». Без них аутичні діти приречені впадати в пасивність або «закриватися» у стереотипних заняттях, іноді починають «занурюватися» в агресію та самоагресію. Головною умовою ефективності інтеграційного процесу є професійна готовність педагогів до роботи з «особливими» дітьми, педагогічна компетентність батьків і їх взаємодія з педагогами.

На етапах «включення» такої дитини в інклюзивну групу, ми спробували створити певну «подушку безпеки», вибудували систему «опор», яка дозволить збалансувати стан дитини з аутизмом і підвищити його адаптаційні можливості [6].

Перший етап: «Знайомство». Тут нам допомагає простір спортивного (музичного) залу як комунікативно - організованого середовища для первинного

прийому дитини разом з мамою, де ми спостерігаємо за рівнем активності - пасивності, вибіркості у взаємодії з середовищем та людьми, а також характером інтересів і ступенем їх стереотипності, пріоритетні зони активності, в яких дитина і дорослий можуть потенційно вибудовувати взаємодію.

Другий етап: «Налагодження контактів». Він відбувається під час сеансів дитячо-батьківських психологічних сесій [1]. Командний підхід фахівців до роботи з аутичними дітьми, враховуючи зазначені цілі і завдання, вимагає від нас занурення батьків в процес вибудовування перших повноцінних форм контакту, а не проведення стандартних «занять» по формуванню у дитини конкретного досвіду, що часто викликає нерозуміння, розгубленість батьків. На цьому етапі батьки задають дуже багато запитань, відповіді на які шукаємо разом. Іноді тільки за допомогою мами ми можемо знайти ту саму фразу, до якої так «небайдужа» аутична дитина і включити її в психологічний сеанс, в якості першої «цеглинки» для базового фундаменту відносин з оточуючим світом [4].

Третій етап: «Корекційно-інтеграційний». Сенс соціальних відносин, передумови формування яких у аутичних дітей нас цікавлять, розгортаються в тому чи іншому осередку, який освоюється дитиною. На цьому етапі іде створення ланцюжка розвиваючих, комунікативно-пізнавальних середовищ, що сприяють пробудженню власної активності дитини і розширенню його соціально-адаптивних можливостей [6]. Формування позитивного просторово-часового стереотипу взаємодії дитини з дорослим через його емоційно-контактну «зав'язку» вимагає від нас продумування облаштування середовища, в якому будуть проходити спільні сеанси фахівців. Простір кабінетів, спортивного (музичного) залу ділиться на зони, в яких стимулюється власна активність дитини. Наприклад, у психолога це можуть бути зони: емоційно-тактильної гри, візуально-орієнтованої гри, зони рухливої та ритмічної гри, творчої активності. Під час цього етапу вирішуються наступні завдання: «акцентування» у відповідній просторовій зоні перших епізодів контакту, розвитку зорового контакту, активної емоційної тонізації, поділу з дорослим емоційних переживань, приєднання в діяльності. Пересуваючись по одним і тим же зонам активності, з однією і тією ж послідовністю, дитина освоює стійкий, позитивний просторово-часовий стереотип взаємодії з дорослим. Не забуваючи про те, що кожна дитина при моделюванні середовища повинна бути вмотивована, ми застосовували систему зовнішніх «опор»: обладнання або прийоми, які допомагають дитині освоїти ситуацію взаємодії, запропоновану середовищем або утриматися без зриву в новій і складній для нього ситуації [5]. Відмінними рисами системи зовнішніх «опор» є: стабільність і передбачуваність в організованому середовищі (стійкості повторень одних і тих же ігрових атрибутів, що забезпечує дитині необхідне відчуття безпеки); внесення соціальних сенсу в тенденції, характерні для поведінки таких дітей (ігрове обладнання розташоване за принципом «тунелю» - ширми, труби, скати, книги з прорізами, будиночки з вікнами і дверима, що дозволяють

направити дитину назустріч дорослому); оволодіння дитиною елементів саморегуляції в ритмоутворюючих іграх-повторах з м'ячами, спрямованих на зняття напруги, тонізацію, перемикання.

Четвертий етап: «Вчимося жити разом». Виявлення ступеня сформованості соціально-комунікативних передумов розвитку відбувається при включенні дитини у взаємодію з однолітками в парах та міні-групах, спостереження за дитиною під час занять і свят у групі, визначенні подальших завдань індивідуального освітнього плану.

Досвід спеціальної психолого-педагогічної роботи в нашому закладі з аутичними дітьми дозволяє виявляти їх можливості і потенційні досягнення, підвищувати готовність до соціальних відносин і самостійності в навколишньому світі, змінюючи відносини таких дітей з близькими у родинному колі.

Список літературних джерел:

1. Бардишевська М.К., Лебединський В.В. Діагностика емоційних порушень у дітей. - М.: УМК «Психологія», 2003.
2. Баєнська Є.Р. Допомога у вихованні дітей з особливим емоційним розвитком: ранній вік. - М: Теревинф, 2007.
3. Виготський Л.С. Зібрання творів в 6 т. Т. 5 Основи дефектології / під ред. Власової Т.А. - М.: Педагогіка, 1983.
4. Карвасарська О. Усвідомлений аутизм або Мені не вистачає свободи. - К.:
5. Лебединська К.С., Никольська О.С., Баєнська Є.Р. та ін. Діти з порушеннями спілкування: Ранній дитячий аутизм. - М.: Просвещение, 1989.
6. Нікольська О.С., Баєнська Є.Р., Ліблінг М.М. Дитина з аутизмом. Шляхи допомоги. - М.: Теревинф, 2007.

**Кабельнікова Наталія Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін  
та логопедії Херсонського державного університету,  
м. Херсон,  
Україна**

## **МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМИ «ІНТЕРАКТИВНА ПІДЛОГА» У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Зміни, що постійно відбуваються у сучасному світі, зокрема, одного боку, – прискорення науково-технічного прогресу, з іншого, – реформування системи освіти (Нова українська школа), перехід від медичної моделі до соціальної (функціональної) у навчанні, вихованні та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, вимагають впровадження інноваційних технологій, нестандартних методів і прийомів у здійсненні корекційно-розвивального

впливу та створення умов, котрі допоможуть дітям здобувати освіту відповідно до їхніх особливостей психофізичного розвитку (В.Бондар, Л.Вавіна, С.Гончаренко, І.Єременко, В.Засенко, І.Зязюн, О.Киричук, А.Колупасєва, С.Максименко, В.Синьов, М.Шеремет та ін.).

Використання інтерактивних систем, зокрема «Інтерактивна підлога» у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами дозволяє розширити діапазон сучасних методів терапевтичного впливу, вирішуючи одночасно освітні, корекційно-розвивальні та реабілітаційні завдання. Вони включені до переліку рекомендованих спеціальних засобів для корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивних та спеціальних класів (груп) освітніх закладів [2]. Завдяки такій інтерактивній системі заняття проводяться у формі активної, яскравої гри, що робить корекційно-розвивальний та реабілітаційний процес максимально емоційно насиченим і результативним. Зручним є те, що для кожної дитини індивідуально налаштовуються швидкість пред'явлення матеріалу або виведення об'єктів на ігрове поле, яскравість, гучність та інші параметри.

Завдання дітям пропонуються у чотирьох режимах:

1. Гра / тести – нескінченний режим навчання для засвоєння матеріалу (питань і відповідей) для однієї дитини.

2. Іспит – тести з обмеженням часу для одного гравця з підрахунком балів.

3. Тести по-черзі – нескінченний режим навчання для засвоєння матеріалу (питань і відповідей) для двох гравців, які по-черзі дають відповіді на запитання.

4. Тести для двох – режим з обмеженням часу, коли ігрове поле розділено навпіл і діти можуть відповідати одночасно.

Поліфункціональні можливості реалізуються майже в усіх програмах «Інтерактивної підлоги» в різних варіаціях, відповідно спеціалісти мають можливість використовувати одну систему для вирішення широкого спектру завдань: розвиток моторного програмування та координації рухів, різних видів сприйняття, уваги, пам'яті, пізнавальних процесів, мовлення, комунікативних навичок, здатності взаємодіяти з однолітками та дорослими, ініціативності, самоконтролю тощо.

В першу чергу, завдання інтерактивної підлоги спрямовані на розвиток загальної моторики: координації, точності та диференційованості рухів, переключення з однієї рухової програми на іншу. Слід звернути увагу на те, що під час роботи з системою дитина має виконувати рухи різного ступеня складності та інтенсивності залежно від особливостей нозології та фізичного статусу, одночасно вирішуючи пізнавальні завдання. Таким чином, кінцевою метою є саме вирішення інтелектуального завдання засобом виконання програми певних рухів. Ігрова форма проведення завдань, створення ситуації успіху сприяє створенню мотивації до цілеспрямованої рухової активності, формуванню навичок моторного планування та програмування. Спочатку у дитини виникає потреба у виконанні руху, далі – тілесний відгук, потім

безпосереднє реалізація руху або серії рухів з багаторазовим повторенням, що дозволяє закріпити рухову навичку і, нарешті, перенести її на інші сфери діяльності дитини. Сенсори підлоги можна налаштувати таким чином, щоб інтенсивність дотику до них була різною – від реагування на легке натискання, до необхідності докладання фізичного зусилля, що є дуже зручним для роботи з дітьми із порушеннями опорно-рухового апарату.

Всі ігри спрямовані на розвиток пізнавальних процесів. Залежно від рівня складності, завдання передбачають цілеспрямоване формування предметно-дійового, наочно-образного, абстрактного та вербально-логічного мислення у дітей з різною нозологією, а також таких розумових операцій, як аналіз, синтез, класифікація та інших. Завдяки запрограмованим ефектам тренується гнучкість мислення: діти вчаться швидко адаптуватися до нової задачі, змінювати тактику рішення, пристосовуватися до нових умов. Це в свою чергу позитивно впливає на власну поведінку дітей у процесі спілкування та на формування у них умінь знаходити вихід з будь-яких ситуацій, що є необхідною навичкою для життя в сучасному світі. Паралельно вирішуються завдання психічного розвитку: уваги, її властивостей, (концентрація, переключення, розподіл); різних видів пам'яті (зорової, слухової, рухової), оперативної; різних форм сприйняття (зорового, слухового, пропріоцептивного) та його властивостей (цілісність, предметність).

Корекційно-розвивальні та реабілітаційні заняття з використанням системи «Інтерактивна підлога» вчать дітей сприймати та виконувати інструкції, планувати власні дії, визначати пріоритети у вирішенні завдань для досягнення цілей гри, виявляти ініціативу та активність. Терапевтичний ефект досягається різними шляхами: виконання завдання за зразком, за допомогою словесної інструкції, без інструкції, самостійне знаходження правильного алгоритму дій тощо.

Оскільки кількість учасників, які одночасно можуть брати участь в іграх, може варіюватися від 1-го до 4-х, виконання завдань системи сприяє виробленню у дітей з особливими освітніми потребами навичок взаємодії та зворотного зв'язку, що передбачають: контроль комунікативних дій, спостереження за партнером по грі, взаємодію з ним, оцінку його реакції, відповідні зміни власної поведінки як у процесі гри, так і під час подальшого спілкування, що є особливо важливим для дітей з розладами аутистичного спектру. Діти вчаться домовлятися доступними засобами, взаємодіяти з іншими, по-можливості стримувати власні імпульси, сприймати власні дії та прогнозувати реакції на свої дії від інших.

Відомо, що корекційно-розвивальний та реабілітаційний процес здійснюється тривало і більшості дітей з особливими освітніми потребами необхідно багаторазово виконувати одні й ті ж дії або завдання для їх засвоєння, інтерактивна система дозволяє уникнути одноманітності шляхом використання різних варіантів однієї гри або її ускладнення. Також виконувати гру можна стоячи, сидячи або лежачі. Є набір ігор, які можна запропонувати дитині як у режимі інтерактивної підлоги, так і у режимі інтерактивної стіни.



Це розширює можливості застосування системи у роботі з дітьми із порушеннями моторного розвитку, дозволяє тренувати певні вміння у різних умовах, що є актуальним для дітей з сенсорними порушеннями.

Не дивлячись на те, що завдання системи «Інтерактивна підлога» розробниками орієнтовані на дошкільний та молодший шкільний вік, їх можна ефективно застосовувати й з особами більш старшого віку з урахуванням складності порушення психофізичного розвитку. Так, наприклад, у роботі з підлітками із складними порушеннями опорно-рухового апарату та первинно збереженим інтелектом, основна увага приділяється моторній складовій інтерактивної системи – їх вчать зосереджуватися на рухах, координувати їх під час виконання завдань, які мають інтелектуальне навантаження (розв'язати приклад та натиснути на центр віконця з правильною відповіддю, тощо), і при цьому дитина одержує емоційно-позитивне підкріплення. Або, навпаки, якщо у дитини із затримкою психічного розвитку збережена рухова система, ядром корекційно-розвивальної роботи будуть пізнавальні завдання в ігровій формі, а їх рухова складова спрямовуватиметься на регуляцію психоемоційного збудження, зменшення гіперактивності, розвитку навичок моторного програмування, удосконалення координації, диференційованості та точності рухів тощо.

Отже, система «Інтерактивна підлога» має широкі можливості застосування в освітній, корекційно-розвивальній та реабілітаційній роботі з дітьми із різними за нозологією та ступенем тяжкості порушеннями не тільки спеціальними педагогами, а й фахівцями інших профілів (психологом, вихователем, вчителем, спеціалістом з фізичної реабілітації та ін.). Та як і інші інноваційні засоби вона є додатковим методом, що використовується в загальній системі роботи з дітьми із особливими освітніми потребами в умовах освітніх, реабілітаційних та інклюзивних закладів.

#### Список літературних джерел:

1. Інтерактивна система проєкції: Методичні рекомендації: веб. сайт. URL: <https://www.public.docs.openprocurement.org> (дата звернення: 9.09.2019).
2. Наказ МОН «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються у інклюзивних та спеціальних класах (групах) закладів освіти» № 414 від 23.04.2018.: веб. сайт. URL: [https://www.search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/RE32034.html](https://www.search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE32034.html) (дата звернення: 8.09.2019.)

**Квітка Наталія Олегівна,  
канд. пед. наук, старший науковий співробітник  
відділу інклюзивного навчання  
Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна,**

## **АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Важливість запровадження інноваційних технологій в освіті не піддається сумнівам сьогодні. Особливо розуміння арт-терапії як важливого засобу корекції порушень у дітей із особливими освітніми потребами; упровадження елементів арт-терапії в заклади загальної середньої освіти буде доцільним для подолання труднощів у навчанні таких дітей; конкретні види арт-терапії, що можуть бути доступними і корисними для дітей залежно від їх психофізичних можливостей. В процесі інклюзивного навчання арт-терапія має зайняти належне місце. Адже впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу на активізацію внутрішніх ресурсів організму дитини, створює більше шансів для її розвитку.

Сутність розуміння арт-терапії полягає в тому, що вона є методом психотерапії, що використовує різні види мистецтва з метою корекції порушень у дітей з особливими освітніми потребами. Використання елементів арт-терапії в процесі інклюзивного навчання на предметах не лише мистецького циклу, а й інших сприяє гармонійному розвитку дитини, її інтересів й потреб, поєднує діагностику і розвиток, гармонізує її внутрішній світ, сприяє покращенню або збереженню її здоров'я, позитивно впливає на фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний стан, а також допомагає опанувати певними знаннями, уміннями та навичками у школі.

Упровадження інклюзивного навчання в заклади загальної середньої освіти полягає у наданні психолого-педагогічного супроводу дитині з особливими освітніми потребами і створенні рівних можливостей для всіх дітей.

Діагностування таких дітей допомагає визначити особливості їх сфер розвитку та індивідуальні перспективи кожної дитини, що є підґрунтям для створення Індивідуальної програми розвитку та визначення змісту освітнього матеріалу, об'єму і способів його засвоєння, адаптації чи модифікації.

Для розвитку талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь таких дітей вчителю та його асистенту необхідно знати й враховувати їх вікові та індивідуальні психофізичні особливості й потреби. Діти з порушенням мовленнєвого розвитку, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, з гіперактивністю та розладами аутичного спектру мають певні труднощі в процесі навчання. Наразі для подолання цих труднощів застосування арт-терапевтичних технологій є найбільш доцільним.

У засвоєнні мовлення велику роль відіграють імітаційні можливості, що в дітей з особливими освітніми потребами часто є недостатньо сформованими та розвиненими. Таким дітям складно повторювати або імітувати звуки, наслідуючи вчителя. Необхідні такі методи впливу на дитину, що сприяють поліпшенню цих процесів. *Наприклад, у процесі навчальної діяльності налаштувати дитину на говоріння можна використовуючи елементи музикотерапії. З метою зняти напруження та емоційно налаштувати дитину прослухати твір класичної музики, який дитина сприймає позитивно*

*(В. Моцарт, Соната для фортепіано, II частина, фа мажор Adagio). Також у нагоді стане пасивний метод стимуляції мовлення, в основі якого лежить слухання певних музичних творів, що у специфічний спосіб стимулюють мовленнєву активність дитини (В. Моцарт, Рондо «Турецький марш»; українські народні пісні «Вийди, вийди, сонечко» (обр. Л. Ревуцького), «Зайчику, зайчику», «Мак» (обр. Я. Степового), «Комарик» тощо).*

Прогресивні зміни в галузі реабілітації дітей з порушенням слуху сприяють впровадженню у практику арт-терапевтичних технологій поміж яких різні види мистецтва розглядаються як спосіб часткового відновлення чи поліпшення усного мовлення, уваги, пізнавальної діяльності тощо. Корекційно-розвиткова робота з формування вимови, максимального розвитку слухозорового сприймання, активної художньої та музично-ритмічної діяльності проводиться з опорою на провідні канали сприймання (зір, дотик) та збережений слух. Учитель та асистент учителя акцентують увагу на таких арт-терапевтичних практиках як ізотерапія, пісочна терапія, казкотерапія, музикотерапія. *Наприклад, створення букв на піску під час вивчення алфавіту, вивчення пісні за допомогою програми карооке, перегляд мультфільму з субтитрами тощо.*

Потрапляючи у заклад загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, діти з порушенням зору потребують особливої уваги з боку команди супроводу. Особливості сприймання та засвоєння ними творів мистецтва свідчать, що важливою умовою успішної корекційно-розвиткової роботи є організація цілеспрямованого вибіркового сприймання змісту і форми художнього чи музичного образу. Існують певні труднощі у процесі навчання цих дітей, зокрема знижена пізнавальна активність, недосконалість сприймання, невпевненість, несамотійність до зниження темпу роботи, обмеження їхніх уявлень тощо. Виникає потреба цілеспрямовано використовувати спеціальні матеріали, адаптовані для навчання такої дитини. *Існує безліч видів і прийомів рельєфного малювання, що учитель або асистент може використовувати під час уроку. Проте не менш важливими для таких дітей мають інші види арт-терапії: ігрова, музична, казкотерапія тощо.*

Особливості сприймання творів мистецтва у дітей з низькою пізнавальною активністю своєрідні й обумовлені складністю патології розвитку. У зв'язку зі зниженим рівнем функціонування вищих психічних функцій цим дітям властиві значні недоліки сприймання, розуміння та засвоєння творів мистецтва: інактивність, вузькість, фрагментарність, уповільненість сприймання, роз'єднаність слова та образу, порушення відчуття звуків, кольорів, недиференційованість сприймання окремих виразних рухів, мімічних відтінків тощо. *Систематичне заохочення, похвала, мотивація до навчання засобами широкого спектру наочності під час сприймання ними художніх і музичних творів. Надання необхідної підтримки, стимулювання активного мовлення, взаємодія на основі збагачення емоційного досвіду, розширення засобів комунікації і супроводу ігрової діяльності, залучення дітей до міжособистісних взаємин у дитячому колективі у процесі арт-терапії*

позитивно впливає на мовлення цих дітей, їх пізнавальну активність, моторику, розвиток емоційно-вольової сфери.

У дітей із особливостями розвитку моторики емоційно-образне сприймання та засвоєння творів мистецтва відбувається в умовах обмеженості інформування. У більшості таких дітей потенційно збережені функції для розвитку вищих форм мислення, проте астенічні прояви, низький запас знань як наслідок соціальної депривації приховують їхні пізнавальні можливості. Порушення м'язового тону, патологічні рефлексії, несформованість рівноваги та координації, недорозвиненість дрібної моторики призводить до відсутності самостійності, концентрації, тривалого напруження, слабкості уваги, афективних порушень та інфантилізму у даній категорії дітей в цілому. Стає зрозумілим, що страждає їхня пізнавальна сфера, психічні процеси, емоційно-вольова та особистісна сфера. Важливою умовою їхнього успішного розвитку є організація цілеспрямованого вибіркового сприймання змісту і форми музичної мови та художнього образу. Діти потребують створення таких умов у процесі навчальної діяльності, що дають змогу опановувати знання та уміння з опорою на збережені функції дитини. *Наприклад, впровадити елементи арт-терапії в урочну діяльність: ліпити літери, складати з них слова, малювати літери на піску або на аркуші паперу за допомогою різних технік.*

Діти, що характеризуються неуважністю, гіперактивністю та імпульсивністю, і яким важко зосередитися, спокійно сидіти, гратися, слухати, доводити справу до завершення тощо уникають тривалої розумової напруги. Використання музично-рухової терапії допомагає одним дітям впоратися з незграбністю, іншим – задовільнити свою надзвичайну активність. З одного боку, важливо створювати такі умови, що розвиватимуть їхню спритність, моторність, працездатність, а з іншого, навчати дитину мріяти під час сприймання творів мистецтва і заспокоюватися.

Мистецтво комплексно впливає на моторну, емоційну і пізнавальну сферу дітей, які мають сенсорні порушення, що виявляються у взаємодії із навколишнім середовищем, у емоційних та поведінкових проявах. Проблеми мовленнєвого розвитку, підвищена чутливість, вразливість під час контакту з оточуючими в освітньому середовищі з метою комунікації спричиняє потребу у постійній підтримці вчителя та його асистента. Враховуючи корекційно-розвитковий потенціал арт-терапії, дитина може по-різному долучатися до творчої діяльності. *Наприклад, слухати спів інших і підмузукувати замість повноцінного вивчення твору, відтворювати елементи художнього образу на папері, виконувати частково ігрову вправу. Головне – це постійна взаємодія з навколишнім світом.*

З огляду на все вищезгадане, педагогам пропонується застосовувати арт-терапевтичні технології у роботі з молодшими школярами, тому що практично кожна дитина в таких умовах може виявити свої таланти, отримати підтримку, налагодити контакт з іншими, реалізувати творчий потенціал. Зрозуміло, що все це вимагає від вчителя та асистента урізноманітнювати методи і прийоми роботи.

### Список літературних джерел

1. Коваль Л.В., Компанець Н.М., Лапін А.В., Квітка Н.О., Луценко І.В. Особлива дитина в інклюзивному дошкільному навчальному закладі Коваль Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Лапін А.В., Луценко І.В.– К.: 2018.- 367с. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/711769/>.

**Кирста Наталія Романівна**  
**Кандидат педагогічних наук, доцент**  
**ДВНЗ «Прикарпатський національний**  
**університет імені Василя Стефаника»**  
**Івано-Франківськ, Україна**

## **ТЮТОРСТВО ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З ООП**

У сучасних соціально-економічних умовах значно загострилися проблеми соціальної адаптації та реабілітації осіб з особливими потребами. Попри різноманітність форм навчання і виховання дітей з порушеннями розвитку, родині, яка виховує таку дитину, доводиться стикатися з неабиякими труднощами у розв'язанні педагогічних і соціально-психологічних завдань.

Організація надання ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП) багато у чому залежить від налагодження взаємодії, наступності діяльності фахівців міждисциплінарної команди в закладі освіти.[2 с.257]

Відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти «посаду асистента дитини (тьютора) як штатну вводять у ЗДО за умови навчання в ньому дитини /дітей з ООП, які мають тотальне чи значне окреме функціональне (наприклад, важка форма ДЦП) чи органічне (наприклад, розумова відсталість середнього ступеня) порушення, значні труднощі в комунікативній сфері (наприклад, важкі прояви аутизму), складну структуру порушень та/або з інших причин потребують постійного близького супроводу під час перебування в ЗДО».[1]

У пошуковій системі Google знаходимо різні формулювання поняття «тьютор», «тьюторство» та низку розмірковувань з приводу того, як це працює. Тьюторство не має єдиної моделі, як не має єдиної професіограми власне тьютора. Це справді нова і ще недостатньо осмислена посада в освітньому просторі навчального закладу.

Тьютор – tutor (в перекладі з англійської) педагог-наставник. Етимологія слова (лат.tueor – дбати, оберігати) пов'язана з поняттям захисник, покровитель, страж.

За дослідженнями Т. Ковальвої, тьютор діє за принципом індивідуалізації і супроводжує побудову індивідуальної освітньої програми. Він забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з ООП при виборі та проходженні нею

індивідуальних освітніх траєкторій, супроводжує процес освоєння нової діяльності.

Тьюторство в сучасній освіті – педагогічна позиція, яка пов'язана зі спеціальним чином організованою системою освіти. Навчальний процес, режим і характер занять складаються відповідно індивідуальних особливостей, психофізичних можливостей дітей з ООП, їх пізнавальних інтересів, нахилів, здібностей.

Відповідно в основі роботи тьютора лежить принцип індивідуалізації, що і визначає всі використовувані тьютором прийоми і способи. Вважаємо, що індивідуальний підхід та індивідуалізація поняття різні. Індивідуальний підхід – робота з дитиною реальною: діагностика, корекція, єдиний результат. Індивідуалізація – робота з дитиною можливою: створення середовища, можливості, особистий результат. Головний інструмент навчання, виховання і базовий функціональний обов'язок педагога-тьютора – створення індивідуальної освітньої програми, яка постійно уточнюється і коректується. Зміни вносяться в залежності від спільного аналізу успіхів на шляху засвоєння знань.

Отже, тьюторство виникає там і тоді, де і коли з'являється потреба і необхідні умови переходу до варіативності та індивідуалізації освітніх програм.

Нормативно сьогодні на законодавчому рівні чітко не прописано посадові обов'язки асистента дитини (тьютора) в ЗДО. Однак, з огляду на те, що глобальна мета діяльності тьютора в успішному залученні дитини з ООП у середовище дитячого освітнього закладу, для її реалізації виокремлено такі основні завдання:

1. Створення комфортних умов для перебування дитини в групі: особливий режим, часова організація навчального середовища з урахуванням індивідуальних можливостей дитини з ООП.

2. Включення в роботу з педагогічним колективом, батьками, дітьми для створення єдиного психологічного комфортного освітнього середовища.

3. Соціалізація, тобто залучення дитини в середовище однолітків, у життя групи, формування позитивних міжособистісних відносин у колективі.

4. Допомога у подоланні труднощів, у засвоєнні відповідних освітніх програм. За потреби, тьютор має адаптувати та/або модифікувати програму й освітні матеріали з урахуванням індивідуальних фізичних, психічних та інтелектуальних особливостей дитини, а також зони найближчого розвитку й власних ресурсів дитини.

5. Участь в організації супроводу дитини фахівцями з корекції та/або реабілітації, забезпечення взаємозумовленості й наступності в роботі з дитиною різних спеціалістів.

6. Взаємодія з батьками, залучення батьків до процесу навчання й виховання за рекомендаціями вихователів і спеціалістів. [3, с.56-57]

Список літературних джерел

1. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини

з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» : від 08 червня 2018 р. № 609 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>.

2. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки : навч. посіб./ за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2018. – 338с.

3. Інклюзивне навчання в ЗДО / Н. В. Четверікова; упоряд. Шаповал Т.А. – Київ: «Видавнича група «Шкільний світ», 2018. – 128 с.

**Клопота Євгеній Анатолійович**  
**Професор, доктор психологічних наук, професор**  
**Запорізький національний університет**  
**місто Запоріжжя, Україна**

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ СТВОРЕННЯ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗУ ЛЮДИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

Після ратифікації Україною Конвенції ООН про права людей з інвалідністю (2008) свій розвиток отримали інклюзивні процеси в різних сферах життєдіяльності людей із особливими потребами. У процесі життя і формування особистості такої людини виникають технічні, соціальні та психологічні бар'єри. На основі аналізу зарубіжних і вітчизняних праць і результатів власних досліджень, можна стверджувати, що пріоритетне місце займає проблема психологічної підготовки самої особистості з особливими потребами, а також готовність суспільства прийняти її в якості рівного партнера. Це обумовлює актуальність розробки соціально-психологічних засобів формування позитивного образу людини з інвалідністю.

Існують різноманітні соціально-психологічні засоби формування позитивного образу людей з особливими потребами на рівні макросоціуму:

1. Соціальна реклама.

2. Інформування суспільства про індивідуальні особливості людей із особливими потребами за допомогою семінарів, круглих столів, форумів, друку методичних та інших матеріалів.

3. Спільні інтегровані заходи.

4. Безпосередній досвід взаємодії з людьми, які мають особливі потреби на всіх стадіях соціалізації особистості.

Одним із засобів створення позитивного образу людини з інвалідністю є соціальна реклама. Позиція вчених розвинених країн світу щодо соціальної реклами зводиться до її порівнянні зі своєрідним «інструментом профілактики» соціальних проблем і недоліків суспільства.

За допомогою соціальної реклами можна актуалізувати проблеми соціуму, визначити шляхи вирішення цих проблем. Крім того, чітко має бути визначена аудиторія соціальної реклами перед її впровадженням і вона не повинна формувати негативного ставлення до ситуації. У разі ж надмірної, але неякісної соціальної реклами може наступити ефект «Втрати чутливості» аудиторії до проблеми. Чинниками, що впливають на ефективність соціальної реклами, є: епізодичність; неякісна подача матеріалу; відсутність досвіду і знань про проблеми, пов'язані з порушенням здоров'я; недостатня індивідуалізація людей із особливими потребами; наявність негативної забарвленості проблеми.

Варто відзначити, що перші соціальні кампанії на межі століть не викликали бурхливої реакції у суспільстві щодо проблем людей з інвалідністю. Суспільний інтерес прокинувся пізніше, в контексті подій Загальноєвропейського року людей з обмеженими фізичними можливостями.

Наступним засобом створення позитивного образу є інформування суспільства про особливості орієнтації в навколишньому просторі і самообслуговування, особливості взаємодії людей із різним рівнем здоров'я, тобто проведення уроків толерантності у школах, лекцій у закладах вищої освіти, видання та розповсюдження інформаційних брошур, демонстрація спеціальних технічних засобів для таких людей тощо.

Наступним засобом створення позитивного образу людей із особливими потребами є спільні інтегровані заходи такі як: концерти, змагання, конкурси, екскурсії, інші форми дозвілля.

Для успішної інтеграції людини з інвалідністю в суспільстві величезне значення має безпосередній досвід успішної взаємодії зі здоровими людьми. Починаючи з раннього дитинства, особистість має знаходитися в тісному контакті з однолітками, навчатися разом у школі, отримувати професійну освіту в звичайному вищому навчальному закладі і працювати в професійному колективі у відповідності зі своїми інтересами і отриманими вміннями та навичками.

На основі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що для успішної інтеграції в суспільство людей із особливими потребами необхідно проводити соціально-психологічний супровід як з представниками суспільства так із людьми, які мають особливі потреби.

#### Список літературних джерел

1. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2014. 408 с.
2. Клопота Є. А., Воронська Н. О. Проблеми інклюзивної освіти в умовах сучасної школи. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*: зб. наук. праць. 2017. № 1. С. 76–82. URL: <http://journals.urau.ua/apppfo/article/view/112054> (дата звернення: 01.11.2018)
3. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Москва: Аспект Пресс, 2000. 429 с.
4. Ясавеев И. Г. Конструирование социальных проблем средствами массовой коммуникации. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2004. 200 с.



**Кобильченко Вадим Володимирович,  
доктор психологічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка  
НАПН України, м. Київ, Україна**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Донедавна в емпіричних дослідженнях в царині спеціальної психології пріоритет надавався вивченню особливостей психіки, а цілісний розвиток, становлення й формування особистості дитини з тими або іншими психофізичними порушеннями переважно залишались без уваги.

Тим самим, у спеціальній психології довгий час основна увага приділялася вивченню переважно пізнавальних процесів. Однак, як зауважує В. Сорокін, в міру зростаючого усвідомлення значущості проблем психологічної адаптації й соціальної інтеграції усе більше актуалізувався інтерес до питань своєрідності формування особистості при різних відхиленнях у розвитку.

Л. Виготський, ідеї якого в наш час по-новому переосмислюються, наполегливо доводив у своїх працях, що будь-який дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликає випадіння окремих функцій, більш або менш суттєву перебудову усього розвитку на нових засадах, за новим типом, – і тим самим порушує нормальний перебіг процесу вrostання дитини в культуру. Він зауважував, що «фактичний дефект реалізується як соціальний вивих», оскільки він ставить свого носія на певну ускладнену соціальну позицію, а почуття малоцінності, невпевненість і слабкість виникають як результат оцінки цієї позиції.

На думку В. Сорокіна, особистісні зміни виникають не прямо під впливом порушення якоїсь конкретної функції, тому що самі функції безособові. Особистість не зводиться до своїх природних передумов, у тому числі й до окремих функцій. Особистість формується в процесі включення людини в систему суспільних відносин. Та або інша патологія утруднює, найперше, процес вrostання в цю систему, змінює характер самих цих відносин як вибіркового зв'язку людини зі світом й, насамперед, зі світом культури. І тільки через порушення цих зв'язків, тобто опосередковано, недоліки окремої функції здатні вплинути на процес формування особистості.

Ми цілком поділяємо даний підхід, оскільки при редукції або втраті певних функцій (не тільки психічних, а й соціальних) внаслідок біологічного дефекту неодмінно порушується не тільки психічний, а й соціальний розвиток дитини, помітно знижується його темп.

Саме тому ми певні, що спеціальну психологію в її прикладному аспекті повинне цікавити те, як протікає цілісний процес психосоціального розвитку: як можуть змінюватися залежно від різноманітних параметрів існуючих умов різні характеристики особистості. Очевидно, що в даному контексті особливий дослідницький інтерес пов'язаний також з вивченням «запасу міцності» особистості в процесі її несприятливого розвитку. Яким чином особистості, навіть в ускладнених умовах життєдіяльності, вдається зберігати свою цілісність, реалізуючи основні функції щодо адекватного відображення навколишнього світу й регуляції своєї поведінки? Яка структура й динаміка цих можливостей, особистісного потенціалу, що дозволяє в кінцевому результаті компенсувати збиток, нанесений розвитку різними несприятливими факторами?

Несприятливі фактори самі по собі не завжди є фатальними для розвитку особистості. В остаточному підсумку багато чого буде визначатися сполученням різноманітних суб'єктивних характеристик особистості, які опосередковують їхній вплив. Саме тому, несприятливі фактори для різних людей можуть мати різні наслідки. Несприятлива ситуація стає патогенною, здатною спровокувати ті або інші відхилення в розвитку, якщо сила її впливу перевищує можливості адаптаційного потенціалу особистості й стійко змінює характеристики її актуального функціонування, що в кінцевому результаті змінює темп її вікового розвитку, сповільнюючи його.

В якості несприятливих факторів розвитку можуть виступати не тільки фактори органічної або функціональної природи, в основі яких знаходиться вроджений або придбаний біологічний дефект. Наряду із цими факторами внутрішнього порядку не менш істотними несприятливими факторами розвитку є зовнішні обставини, а саме широкий спектр відхилень у соціальній поведінці, які виникають при тривалих і серйозних деформаціях соціальної ситуації розвитку (дефектах первинної і вторинної соціалізації).

У процесі розвитку змінюється ієрархія між первинними й вторинними, біологічними й соціально обумовленими порушеннями. На початкових етапах основною перешкодою до розвитку, навчання й виховання є органічний дефект (вторинне недорозвинення спрямоване «знизу нагору»). У випадку несвоєчасно початої корекційної роботи або в разі її відсутності, вторинні відхилення, а також неадекватні особистісної установки, викликані невдачами в різних видах діяльності, нерідко починають займати провідне місце у формуванні негативного ставлення до себе, соціального оточення й основних видів діяльності. Поширюючись на усе більш широке коло психологічних проблем, вторинне недорозвинення починає впливати на елементарні психічні функції, тобто напрямок патогенного впливу починає йти «зверху вниз». Крім того, атиповий розвиток характеризують властивості, обумовлені різного роду факторами, серед яких необхідно, насамперед, вичленувати первинні (біологічні й соціальні) і вторинні – психологічні фактори.

Створення психологічного забезпечення навчально-виховного процесу пов'язано із загальними потребами сучасного суспільства, необхідністю

гуманізації й психологізації змісту освіти в Україні. Увага до особистості дитини з особливими потребами, її індивідуальності вимагає розробки професійних засобів психолого-педагогічного супроводу.

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в навчально-виховних закладах натеper є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини й вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей з особливими потребами (А. Обухівська та ін.).

За визначенням, яке дається у «Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти», психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Ми ж розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію (В. Кобильченко), яка містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху.

Педагогічна підтримка здатна поліпшити взаємини між дітьми й дорослими (педагогами й батьками), і, головним чином, покликана попереджати виникнення проблем і конфліктів у сфері соціальної взаємодії й на шляху особистісного становлення дитини з особливими потребами.

На відміну від педагогічної підтримки, психологічна допомога орієнтована на підвищення соціально-психологічної компетентності дітей та дорослих і надання їм професійної допомоги психолога.

Ці два компоненти психолого-педагогічного супроводу, за нашим переконанням, перебувають у тісній і неподільній діалектичній єдності, взаємній детермінації. Слід зазначити, що і педагогічна підтримка, і психологічна допомога також є окремими самодостатніми технологіями: педагогічною й психологічною.

З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують дитину, сприяють її успішності в різних видах діяльності.

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психолого-педагогічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, є передусім екзистенціальний та компетентнісний підходи, позаяк

екзистенціальний підхід орієнтує на розвиток екзистенційних складових особистісного «Я», тоді як компетентнісний – функціональних.

Стрижнем психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з особливими потребами, і в остаточному підсумку – ефективне виконання нею своїх основних соціальних функцій, досягнення особистісного благополуччя (В. Кобильченко).

Список літературних джерел:

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. М.: Педагогика, 1983. 367 с.
2. Кобильченко В. В. Пояснювальні принципи як методологічний орієнтир спеціальної психології. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. №2, С. 33–47.
3. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору : монографія. Полтава : ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
4. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол., заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
5. Сорокин В. М. Специальная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2003. 216 с.

**Колишкін Олександр Володимирович**  
**канд. пед. наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти**  
**Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,**  
**м. Суми, Україна**

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ РУХОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ І МОЖЛИВОСТЕЙ ОСІБ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Впровадження інноваційних технологій в галузі фізичної культури і спорту для осіб з інтелектуальними порушеннями має на меті забезпечення системності формування компенсаторних механізмів у осіб означеної нозології, вивчення стадійності їхнього розвитку, залежності структури компенсації від часу появи дефекту, важкості та глибини ураження, рівня педагогічної допомоги, розкриття ролі сенситивних періодів розвитку тієї чи іншої функції у процесі компенсації дефекту і, нарешті, показ важливої ролі різних форм практичної діяльності як умов подолання впливу дефекту на фізичний, психічний і соціальний розвиток даних осіб.

Розробка науково-методичних основ фізичного виховання учнів з інтелектуальними порушеннями вимагає ретельного аналізу як структури основного дефекту, так і рухових особливостей і можливостей таких дітей. Рухові порушення перешкоджають корекції і компенсації основного дефекту, ускладнюють трудову адаптацію.

З психічним недорозвиненням часто поєднується недостатність тонкої моторики (не сформовані тонкі диференційовані рухи пальців рук, кінетичний і

кінестетичний праксис, складні координаційні схеми), складність набуття навичок, що вимагають диференційованих рухів, перемикання темпу, що визначається недорозвиненням аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку, а конкретно – коркових зон рухово-кінестетичного аналізатора [2].

На фізичний розвиток, рухові здібності, здібності до навчання, пристосованість до фізичного навантаження впливає важкість інтелектуального дефекту, супутні захворювання, вторинні порушення, особливості психічної й емоційно-вольової сфери дітей.

Психомоторне недорозвинення дітей з легкою розумовою відсталістю виявляється в сповільненому темпі розвитку локомоторних функцій, непродуктивності рухів. Рухи бідні, недостатньо плавні. Особливо погано сформовані тонкі і точні рухи рук, жестикуляція і міміка.

У дітей з помірною розумовою відсталістю моторна недостатність виявляється у 90–100 % випадків [1]. Страждає узгодженість, точність і темп рухів. Навіть в підлітковому віці учні насилу приймають і утримують задану позу, диференціюють свої зусилля, перемикаються на інший вид фізичних вправ. У одних дітей рухове недорозвинення виявляється в незручності, низькій силі і швидкості рухових дій, у інших – підвищена рухливість поєднується з безладністю, безцільністю, наявністю зайвих рухів [4].

Порушення рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями систематизують за такими критеріями [2]:

1. Порушення фізичного розвитку: відставання в масі, довжині тіла; порушення постави; порушення в розвитку стопи; порушення в розвитку грудної клітини й зниження її окружності; парези верхніх кінцівок; парези нижніх кінцівок; відставання в показниках об'єму життєвої ємності легень; деформації черепа.

2. Порушення в розвитку рухових здібностей: порушення координаційних здібностей – точності рухів у просторі, координації рухів, ритму рухів, диференціювання м'язових зусиль, просторового орієнтування, точності рухів у часі, рівноваги; відставання від здорових однолітків в розвитку фізичних якостей – сили основних груп м'язів рук, ніг, спини, швидкості реакції, частоти рухів рук, ніг, швидкості одиночного руху, витривалості, швидкісно-силових якостей, гнучкості і рухливості в суглобах.

3. Порушення основних рухів: неточність рухів у просторі та часі; грубі помилки при диференціюванні м'язових зусиль; відсутність спритності і плавності рухів; зайва скутість і напруженість; обмеження амплітуди рухів в ходьбі, бігу, стрибках, метаннях.

Специфічні особливості моторики обумовлені перш за все недоліками вищих рівнів регуляції. Це породжує низьку ефективність операційних процесів всіх видів діяльності і виявляється в несформованості тонких диференційованих рухів, поганій координації складних рухових актів, низькому рівні навчання рухам.

Для учнів з інтелектуальними порушеннями характерне швидке

виснаження нервової системи, особливо при монотонній роботі, наростаюче стомлення, зниження працездатності, менша витривалість. У багатьох учнів зустрічаються порушення серцево-судинної, дихальної, ендокринної систем, внутрішніх органів, зору, слуху а також множинні поєднані дефекти [3].

Порівняння середніх показників фізичного розвитку учнів спеціальних і масових загальноосвітніх шкіл доводять, що діти з інтелектуальними порушеннями усіх вікових груп відстають від своїх однолітків з масових шкіл, найбільше відставання помітне в середньому шкільному віці [2].

За показниками довжини і маси тіла, окружності грудної клітини, життєвої ємності легень учні з інтелектуальними порушеннями відстають від однолітків, що нормально розвиваються, хоча деякі з них можуть перевершувати середні дані учнів масової школи [5]. В учнів 5–9-х класів рівень рухових можливостей підвищується, помітно згладжуються порушення

Основним порушенням рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями є розлад координації рухів [2]. І прості, і складні рухи викликають у дітей складнощі. Координаційні здібності регулюються тими біологічними і психічними функціями, які у дітей з порушеннями інтелекту мають дефектну основу (чим важче порушення, тим грубіше за помилку в координації).

Більшість сенситивних періодів розвитку координаційних здібностей дітей з інтелектуальними порушеннями припадає на віковий діапазон 9–12 років. Вікові темпи приросту мають ту ж динаміку, що й в учнів у нормі, але з відставанням на 2–3 роки [5].

Процес фізичного виховання ускладнює те, що учень з інтелектуальними порушеннями бачить меншу кількість об'єктів, погано справляється із завданням, що містить в собі декілька підзавдань, погано осмислює свої сприйняття, погано інтерпретує значення. Відтворенню дії при інтелектуальних порушеннях заважає порушення точності, скутість, неадекватні рухи. Недостатнє осмислення заважає виділити головне, відкинути випадкове і неістотне. При розумовій відсталості погано справляються з тими завданнями, які вимагають дотримання визначених правил.

Моторика осіб з легким ступенем розумової відсталості візуально не має рухової недостатності: грубих порушень постави, ходьби, бігу, стрибків. При виконанні рухової дії деякі діти цієї категорії обмірковують завдання, можуть правильно повторити інструкцію, самостійно виправити помилки. Часто у них відсутнє прагнення довести до кінця розпочату дію, вони не передбачають остаточного результату. Їм необхідна допомога. При виконанні повторних дій спостерігається високий ступінь осмислення і зосередженість уваги. Формування рухової навички у них наближується до нормальних закономірностей формування довільних рухів [1].

Дослідники, що займалися вивченням розвитку фізичних якостей учнів з інтелектуальними порушеннями (Р. Белов, О. Дмитрієв, А. Плешаков, А. Самилічев, Є. Черник) вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей у даної категорії дітей у порівнянні з учнями масових шкіл [2; 5].

Одна з найслабкіших сторін рухової підготовленості дітей спеціальної школи – функція рівноваги. Значне відставання учнів з інтелектуальними порушеннями за рівнем фізичної підготовленості пояснюється тим, що сила, збудливість і рухливість нервових процесів у них значно знижені. До того ж, у процесі навчання нові умовно-рефлекторні зв'язки, особливо складні, пов'язані з точністю, координацією, швидкістю і силою у розумово відсталих дітей формуються значно повільніше, ніж в учнів масових шкіл, а сформувавшись, вони не завжди виявляються міцними [3].

На основі аналізу показників вікового розвитку рухового аналізатора доведено, що його дозрівання у дітей з інтелектуальними порушеннями відбувається до 15–16 років, на відміну від дітей з нормою розвитку, у яких зазначений процес відбувається до 13–14 років [2; 4].

Високий рівень фізичного розвитку впливає на емоційний стан дитини і є важливим чинником оптимізації навчально-виховного процесу. Все це обумовлює важливість підвищення рівня фізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, пошук нових шляхів, засобів і методів виховання фізичних якостей, корекції вторинних недоліків.

Таким чином, не дивлячись на те що розумова відсталість – явище незворотне, це не означає, що вона не піддається корекції. Поступовість і доступність дидактичного матеріалу на заняттях фізичними вправами створюють передумови для оволодіння дітьми різноманітними руховими уміннями, ігровими діями, для розвитку фізичних якостей і здібностей, необхідних в життєдіяльності дитини.

#### Список літературних джерел

1. Веневцев С. И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры. Москва : Советский спорт, 2004. 104 с.
2. Дмитриев А. А. Физическая культура в специальном образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2002. 176 с.
3. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 425 с.
4. Частные методики адаптивной физической культуры (2004) : учеб. пособ. / под ред. Л. В. Шапковой. Москва : Советский спорт, 2004. 464 с.
5. Черник Е. С. Физическая культура во вспомогательной школе : учеб. пособ. Москва : Учебная литература, 1997. 320 с.

**Колодич Оксана Богданівна,  
кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти  
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти,  
м.Рівне, Україна**

## **ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ПСИХОЛОГІВ ДЛЯ ФАХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

## В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Орієнтація національної системи вищої освіти на розвиток особистості практичних психологів передбачає нову педагогічну позицію, центром якої є дитина з особливими освітніми потребами, індивідуальними, психічними та фізичними особливостями. Тому до розвитку особистісних якостей практичних психологів освітньої галузі висуваються нові вимоги. Отож, пріоритетним завданням фахової підготовки є формування у практичних психологів таких професійних якостей, які забезпечать розуміння дитини з особливими освітніми потребами та орієнтацію на розвиток і саморозвиток індивідуальності. На цьому наголошують сучасні дослідники (І.Бех, Д.Максименко, Т.Скрипник, Т.Сак та інші), які підкреслюють, що від рівня сформованості професійних якостей практичних психологів залежатиме успіх фахової діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, виконання посадових повноважень, продуктивність психолого-педагогічної діяльності, корекційно-розвиткових занять. Професійні якості є одним із найважливіших чинників корекційної діяльності, вони не тільки характеризують певні здібності, але й органічно доповнюють їх структуру, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності. А.Маркова вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого – вони самі удосконалюються, шліфуються в процесі практичної діяльності, будучи її новоутворенням [3].

В контексті завдань, які ставить система освіти Нової української школи доцільно проаналізувати підходи до визначення поняття «професійно важливі якості» і структурні компоненти цих якостей для практичних психологів.

Аналіз психолого-педагогічної наукової літератури із зазначеної проблеми свідчить, що дослідження професійних якостей практичних психологів необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами майже не проводилися. Це питання, зокрема, вивчалось при дослідженні професійних якостей суб'єкта діяльності (І.Бех, М.Євтух тощо) або педагога (І.Зязюн, Ф.Гоноболін, О.Мороз тощо). У дослідженнях А.Колупаєвої, Л.Савчук акцентовано увагу на проблемі класифікації професійно важливих якостей практичних психологів та зосереджено на діяльності в інклюзивному просторі [1].

У наукових джерелах існують різні визначення професійно важливих якостей фахівця. Так, у довідковій літературі професійні якості – це окремі динамічні властивості особистості, її психічні й психомоторні властивості (зумовлені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню нею [5]. В.Максимов трактує поняття «професійно важливі якості» наступним чином: «Уся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності, отримали назву «професійно важливі якості» суб'єкта діяльності. Конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний (за їх складом, за необхідним



ступенем вираженості, за характером взаємозв'язку між ними) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми і психограми» [3, с.223]. Варто вказати, що деякими вченими поняття «професійно важливі якості» ототожнюється з поняттями «вміння», «здібність (здатність)», «властивість», «риса». Вміння – це функціональна, набута психофізіологічна система внутрішніх умов, за наявності яких людина може виконувати на необхідному рівні ту чи іншу діяльність [5].

Для нашого дослідження важливим є усвідомлення механізму розвитку та структуризації професійно важливих якостей практичних психологів в системі сучасної інклюзивної освіти. Науковці пропонують різні підходи до класифікації рис, які є професійно важливими для практичного психолога при здійсненні фахової діяльності в інклюзивному просторі.

Т.Скрипник, досліджуючи проблеми формування певних якостей особистості практичних психологів, перераховує та розкриває ті якості, які необхідні для успішної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами: здатність розуміти індивідуальні потреби, розвивати зацікавленість дітей, організаторські здібності, психолого-педагогічний такт, прогнозування результатів своєї роботи, спостережливість тощо. Професійно важливими якостями практичних психологів є: любов до дітей, оптимізм, акцент на творчість, психологічна і соціальна спостережливість, емпатія, емоційна стійкість, витримка, доброзичливість, терпіння [4]. К.Макагон поділяє їх на такі групи: дидактичні (доступно і зрозуміло передавати інформацію, викликати інтерес до освітньої діяльності тощо), академічні, перцептивні (здатність проникати у внутрішній світ дитини з особливими освітніми потребами, психологічна спостережливість, пов'язана з тонким розумінням особистості дитини з особливими освітніми потребами та її тимчасових психічних станів), мовленнєві (доступно викладати свої думки), організаторські, авторитарні (емоційно-вольовий вплив на колектив), комунікативні (вміння знайти правильний підхід до дітей з особливими освітніми потребами) здібності, уява (формування алгоритму результатів діяльності), здатність до розподілу уваги [2].

Узагальнюючи вищесказане, варто зробити висновок, що професійно важливі якості практичних психологів при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – це індивідуально-психологічні якості суб'єкта діяльності. Професійно важливі якості є соціально обумовленими, формуються поступово, розвиваються на основі здібностей і забезпечують результативність та ефективність діяльності в інклюзивному освітньому просторі. Оскільки в суб'єкта діяльності можуть об'єднуватися різні здібності, то цілком доречним буде вживання даних понять у контексті професійно важливих якостей в сучасній інклюзивній школі. Сформованість професійно важливих якостей практичних психологів дає можливість швидко та ефективно змінювати способи діяльності та засоби корекційного впливу на дітей з особливими освітніми потребами.

Перспективи подальших пошуків у дослідженні полягають у визначенні структури спостережливості як професійно важливої якості практичних психологів, створенні методології та перспективної моделі розвитку системи реагування на найменші зміни в адаптаційній діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Професійно важливі якості є соціально зумовленими і забезпечують успішність в оволодінні й здійсненні фахівцем певних видів корекційної та розвиткової діяльності. Одним із найважливіших педагогічних завдань професійної підготовки є формування у фахівця важливих якостей, які забезпечують розуміння особистості дітей з особливими освітніми потребами і складають соціально-перцептивний потенціал професійно-педагогічної структури фахових вмінь та навичок психолога системи інклюзивної освіти Нової української школи.

#### Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «АТОПОЛ», 2015. 273 с.
2. Макагон К.В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності. Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи: Збірник наукових праць. Випуск 5 / Ред. кол.: Л.І.Даниленко. Київ : Логос, 2014. С. 66-74.
3. Максимов В.Г. Психологическая диагностика в школе : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : «Академия», 2012. 272 с.
4. Скрипник Т.В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра : навчально-методичний посібник. Київ : «Гнозис». 2013. 60 с.
5. Спеціальна педагогіка: Понятійно-термінологічний словник / За ред. академіка В.І.Бондаря. Луганськ : Альма-матер, 2003. 436 с.

**Кондратенко Світлана Вікторівна,  
н.с. відділу освіти дітей з порушеннями зору  
Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
м. Київ**

### **ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

У процесі модернізації початкової освіти, запровадження в ній компетентнісного підходу відбувається перебудова навчально-виховного процесу, здійснюється його спрямування на особистісний розвиток молодших школярів з порушеннями зору, формування в них основних компетентностей, передбачених Державним стандартом та навчальними програмами для шкіл. Ці обставини актуалізують проблему реалізації компетентнісного підходу в освіті. Реалізація вимог такого підходу передбачає формування ключових

компетентностей, серед яких важливе місце посідає – культурна (загальнокультурна) компетентність [1, 3, 4].

Культурна (загальнокультурна) компетентність – визначається як здатність дитини з порушеннями зору аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності [1, 4].

Загальнокультурна компетентність – це здатність людини обирати шляхи і способи використання вільного часу, що культурно й духовно збагачують особистість; спроможність жити та взаємодіяти з іншими в умовах полікультурного суспільства, керуючись національними й загальнолюдськими духовними цінностями.

Культурна (загальнокультурна) компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, формування культури міжособистісних відносин на основах принципів толерантності, що дозволяє особистості аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки і культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства, застосовувати засоби і технології інтеркультурної взаємодії; застосовувати навички мовлення та мовленнєві норми [1, 4].

Розглянемо деякі способи формування культурної (загальнокультурної) компетентності:

1. Когнітивний спосіб загальнокультурної компетентності учнів з порушеннями зору передбачає формування уявлень: про особливості національної та загальнолюдської культури; про необхідність толерантного ставлення до різноманітних культур; про роль науки у житті людини та її вплив на світ; про культуру взаємин в сім'ї, школі, на вулиці.

Уявлення про особливості національної та загальнолюдської культури школяри отримують, знайомлячись з творчістю окремих діячів.

2. Ціннісно-орієнтаційний спосіб визначає ставлення до норм і цінностей. Неоціненну роль у формуванні цього компонента загальнокультурної компетентності молодших школярів з порушеннями зору відіграють уроки етичного спрямування. Аналіз учнями позитивних і негативних вчинків персонажів, пошук відповіді на запитання: «Що б ти порадив героєві сюжету?», «Як би ти поступив у такій ситуації?», «Кому с персонажів ти співчуваєш?» тощо, готують дітей з порушеннями зору до реалій життя, формують готовність знаходити вихід із складних життєвих ситуацій.

3. Комунікативно-діяльнісний спосіб передбачає: здатність людини конструктивно взаємодіяти в полікультурному просторі; застосовувати методи самовиховання; розробляти й реалізовувати стратегії поведінки; залучення дітей до практичних ситуацій морального характеру, які базуються на власному досвіді школярів з порушеннями зору; проведення ігор етичного спрямування; ігри-драматизації; проведення тренінгів, тестів [5].

Культура народжується з потреби передати наступним поколінням досвід, нажитий попередніми. А це означає, що вона існує тільки у середині комунікації.

Саме використання методів творчих проєктів створює найкращі умови для розвитку творчої активності дітей з порушеннями зору. Ця діяльність спонукає дітей до самостійної, практичної, планової і систематичної роботи, виховує прагнення до створення нового або існуючого, але вдосконаленого виробу, формує уявлення про перспективи його застосування, розвиває моральні якості, інформаційні та соціально-трудові компетенції. Доцільною є розробка таких педагогічних технологій, які б дали змогу формувати творчу особистість, здатну до самоосвіти і саморозвитку, вміння використовувати набуті знання для творчого розв'язання проблем [5].

Отже, найбільш ефективними є спільні з батьками проєкти та заходи: родинні свята; екскурсії та походи; творчі майстер класи.

Молодший шкільний вік, як стверджують науковці, – це найсприятливіший період для розкриття творчих здібностей учнів з порушеннями зору, формування у них естетичних смаків, переконань засобами різних видів мистецтва.

Культурна компетентність включає чотири компоненти: розуміння власного культурного світогляду; ставлення до культурних відмінностей; знання різних культурних методів і світоглядів; міжкультурні навички [2].

Практичне значення культурної компетентності полягає в тому, що людина вчиться здатності розуміти, спілкуватися і ефективно взаємодіяти з людьми через культури.

Основними передумовами культурної компетенції служать чутливість і впевненість в собі, розуміння поведінки іншої людини і інших розумових зразків і здатність чітко формулювати власну точку зору, бути зрозумілим і демонструвати гнучкість в тих ситуаціях, коли це необхідно.

Таким чином, культурна компетенція передбачає збалансованість між наступними категоріями: знаннями і досвідом відповідно інших культур, особистостей, націй, поведінкою тощо; чуйністю, емпатією, здатністю поставити себе на місце інших і охопити їх почуття і потреби; упевненістю в собі, знанням власних сил, слабкостей і потреб, емоційною стабільністю [1, 3, 4].

Більшість фахівців виділяють чотири основні компоненти культурної компетентності: розуміння; відношення; знання; навички.

Набір цих чотирьох компонентів визначають культурну компетентність. В наші дні культурна компетентність необхідна вдома, на вулиці, в навчальних виховних закладах, в професійній сфері та громадській діяльності [2].

Формування культурної компетентності дітей з порушеннями зору має бути спрямованим на опанування трьома компонентами культури, що передбачає такі напрямки її набуття:

1. Ціннісний: аналізувати і оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культури; орієнтуватися в культурному та

духовному контексті сучасного українського суспільства; застосовувати методи самовиховання та самореалізації, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей.

2. Діяльнісний: застосовувати засоби та технології інтеркультурної взаємодії; розробляти і реалізовувати стратегії діяльності, поведінки й кар'єри в міжкультурному суспільстві.

3. Процесуальний: знати рідну мову й іноземні, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну та іноземні мови, символіку і тексти; організовувати та створювати моделі толерантної поведінки і конструктивної діяльності в умовах культурних мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу та людської цивілізації [4, 5].

Ознайомлюючись із найкращими зразками загальнолюдської та національної культури, дитина з порушеннями зору набуває певних навичок та умінь, вона вчиться самостійно виробляти принципи власної діяльності, спілкування з оточуючими, поведінки тощо.

Культурну компетентність можна розглядати як складову культурної комунікації, вона ґрунтується на приналежності людини до певної соціальної групи, її життєвому досвіді, володінні інформацією про належну комунікаційну поведінку, знання, отримані шляхом навчання, спостереження, ознайомлення із багатьма культурними і мистецькими об'єктами. Культурна компетентність формує основи поведінки особистості, сприяє її соціалізації, створює умови для збереження і передачі національної своєрідності, традицій, звичаїв, притаманних даній культурі. Культурну компетентність можна розглядати як одну з передумов правильної інтерпретації інформації, отриманої у процесі комунікації та результативності комунікаційного процесу, вона здатна розвиватися під впливом культурної взаємодії, обміну думками, індивідуальним досвідом [1, 3, 4].

Культуру не можна сприймати як досягнення минулого – вона багато в чому визначає сьогодення і майбутнє не лише окремої особистості, а й усього людства.

#### Список літературних джерел

1. Бібік Н.М. Компетентісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг.ред.О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С. 47-49.

2. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов. С. 112.

3. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя: [монографія] / Т.В.Иванова. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.

4. Крутенко О.В. Формування ключових компетентностей учнів загальноосвітнього навчального закладу відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Загальнокультурна компетентність: науково-методичний посібник / О.В.Крутенко. – Черкаси: ЧОІПОПП, 2014. – 68 с.

5. Нестеренко Т. Формування культури особистості як шлях досягнення загальнокультурної компетентності молодшого школяра. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Випуск 93. С. 119-123.

**Конончук Антоніна Іванівна**  
канд. пед.наук, доцент,  
**Ніжинський державний університет ім.Миколи Гоголя**  
м.Ніжин, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Згідно з офіційною статистикою 2013 року, чисельність дітей-інвалідів склала 2,0 % від всього дитячого населення України. З їх числа більше 49,0 % - школярі у віці від 7 до 14 років. Серед причин інвалідності перше місце займають «вроджені аномалії, деформації і хромосомні порушення» [ 2, с.23].Сім'я як найближче й найрідніше оточення дитини з особливими потребами є головною ланкою в системі її виховання, навчання, задоволення необхідних потреб, спілкування, профорієнтації тощо. Тому особливу увагу потрібно звертати на проблеми, які виникають у такій сім'ї, на психологічний клімат, на відносини між її членами, на ставлення родини до хвороби дитини. Саме ефективна робота соціального педагога з сім'єю, яка має дитину з особливими потребами, є важливою умовою, яка визначає успішність соціалізації дитини та її подальшу інтеграцію в суспільство.

Аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень у галузі соціальної педагогіки дозволяє констатувати недостатнє вивчення проблеми соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами. Доцільно буде зазначити, що цією проблемою займаються такі вітчизняні та зарубіжні науковці як Т.Алексєєнко, О.Безпалько, О.Гаврилов, О.Давиденкова, Н.Дементьєва, І.Іванова, А.Капська, О.Маллер, Г.Маринчева, Н.Мирошніченко, Т.Чечко та ін. Як зазначає Т.Алексєєнко, «...народження дитини з патологією, її інвалідизація є величезним стресом для членів сім'ї і часто стають причинами порушення подружніх, дитячо-батьківських стосунків, а також розпаду сім'ї, її соціальної незахищеності і дезадаптації. В основі таких проблем – висока емоційна і фізична напруженість батьків, вимушена відмова від життєвих і професійних планів, обмеженість у соціальних контактах і певна безпорадність в доцільній організації життя дитини з метою її повноцінного соціального розвитку» [ 1, с.377].

Проведення наукових досліджень та практичне впровадження їх результатів допомагає здійснювати соціально-педагогічну підтримку сімей з дітьми з особливими потребами у процесі адаптації до умов сучасного життя, інтеграції та реабілітації. Першочергове місце у цьому процесі належить діагностуванню та вирішенню проблем, які розкривають особливості даної категорії сімей, а саме : матеріально-побутових, медико-соціальних, психолого-

педагогічних. Крім того, аналіз показав, що серед сімей з особливими потребами значний відсоток складають неповні материнські сім'ї, а у 15% родин сталося розлучення унаслідок народження дитини-інваліда (за результатами нашого дослідження). Тому до проблем сім'ї дитини з особливими потребами додаються проблеми неповної сім'ї.

Матеріально-побутові, фінансові, житлові проблеми з появою у сім'ї дитини з особливими потребами зазвичай загострюються, адже житло не пристосоване для дитини-інваліда, виникають труднощі з придбанням продуктів харчування, одягу і взуття, меблів, предметів побутової техніки тощо. Сім'ї не мають украв необхідного для догляду за дитиною транспорту, садових ділянок, дач. Великих грошових коштів вимагають лікування, оздоровлення, спеціальне медичне обладнання тощо.

Психолого-педагогічні проблеми у сім'ї, де виховують дитину з особливими потребами, пов'язані з міжособистісними стосунками, морально-психологічними ресурсами батьків і родичів, а також залежать від матеріальних і житлових умов сім'ї, що визначає умови виховання, навчання і медико-соціальну реабілітацію. Поява в сім'ї дитини з особливими потребами завжди важкий психологічний стрес для всіх членів сім'ї. Часто родинні стосунки слабшають. Постійна тривога за хвору дитину, відчуття пригніченості є причиною розпаду сім'ї, і лише в невеликому відсотку випадків сім'я об'єднується. Батько стає єдиним здобувачем коштів для матеріального забезпечення функціонування сім'ї і практично не має часу займатися з дитиною, тому догляд за нею лягає на матір, займає весь її час, звужуючи коло спілкування до мінімуму. Вона втрачає роботу або вимушена працювати вночі. Як правило, внаслідок постійної тривоги, у неї зростає психоемоційна напруга, може виникнути роздратування, депресія. Наявність дитини-інваліда негативно впливає на інших дітей у сім'ї. Їм приділяється менше уваги, зменшуються можливості для особистісного зростання, культурного дозвілля, змістовного спілкування. Психологічна напруженість підтримується також досить частим негативним ставленням до них оточуючих, що веде до ще більшої соціальної ізоляції таких сімей. Крім того батьки відзначають значний брак педагогічних, психологічних, медичних знань, оскільки, щоб виявити, оцінити задатки дитини, її ставлення до свого дефекту, допомогти соціально адаптуватися, здобути освіту, професію, працевлаштуватися, максимально самореалізуватися, необхідний достатній рівень батьківської компетентності [ 3 ].

Медико-соціальні проблеми сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами, також багатоаспектні і, незважаючи на значні зрушення у структурі існуючої в Україні сучасної системи підтримки дітей-інвалідів і їх сімей, продовжують залишатися досить гострими, зокрема, невчасна діагностика захворювання і запізнення у лікуванні і соціальній допомозі, диспансерне медичне обслуговування не передбачає чітко налагодженої етапності, недостатня забезпеченість медичними препаратами, тренажерами, слуховими апаратами, інвалідними колясками тощо, недостатня інформаційна робота по пропаганді цілей, завдань, пілг, що стосуються медико-соціальної допомоги і

реабілітації тощо. Обдумуючи питання планування сім'ї лише небагато батьків наважуються народжувати повторно після народження дитини з особливими потребами. Залишаються невирішеними питання оснащення медичних установ сучасною діагностичною і лікувальною апаратурою, недостатньо розвиненою мережею закладів відновного лікування, «слабкими» службами медико-психолого-соціальної роботи і медико-соціальної експертизи дітей-інвалідів, відсутністю масового виробництва технічних засобів для навчання, пересування, побутового самообслуговування у домашніх умовах та ін.

Таким чином, вищезазначений спектр проблем лише визначає основні вектори соціально-педагогічної підтримки даної категорії сімей : медико-соціальної, психолого-педагогічної, матеріально-побутової. При діагностиці у кожному конкретному випадку окреслене коло проблем сім'ї з дитиною-інвалідом потребує індивідуального підходу і буде мати свої особливості, які необхідно враховувати при соціально-педагогічній роботі. Індивідуалізоване вивчення проблем сім'ї, яка виховує дитину з обмеженими можливостями, створює сприятливе підґрунтя для впровадження у роботу з нею індивідуальних програм, де соціально-педагогічна робота з дитиною враховує особливості сім'ї, що є вирішальним для ефективності її реалізації.

Список літературних джерел :

- 1.Алексєєнко Т.Ф. Сімейне виховання : концептуалізація ідей теорії і практики : монографія. Київ-Умань : ФОП Жовтий О.О., 2016. 437с.
2. Про становище осіб з інвалідністю в Україні. Національна доповідь. Київ : МСПУ, 2013. 198с.
- 3.Чечко Т.М. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах :автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2018. 24с.

**Костенко Тетяна Миколаївна**  
**кандидат психологічних наук,**  
**завідуюча відділом освіти дітей**  
**з порушеннями зору ІСПП ім. Миколи Ярмаченка**  
**НАПН України**  
**Самборська Ганна Петрівна**  
**заступник директора з**  
**реабілітаційної роботи Комунальної**  
**реабілітаційної установи «Київський центр незрячих»**  
**м.Київ, Україна**

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

Для більшості незрячих дітей і з порушеннями зору першим досвідом входження в соціальну групу є вступ до школи. Цей досвід є дуже важливим, оскільки інтеграція в суспільство в майбутньому залежить від першого досвіду



входження в групу, а наразі це школа. У зв'язку з цим зростає актуальність організації цілеспрямованого психологічного супроводу незрячих дітей, дітей з порушеннями зору з моменту їх вступу до школи, в рамках якого психологами і тифлопедагогами має проводитися робота по зниженню та усуненню труднощів в соціально-психологічній адаптації. Організація та реалізація психологічного супроводу адаптації незрячих дітей, дітей з порушеннями зору має посідати провідне місце в освітньому закладі не залежно від його типу.

За О.В. Петровським, тільки у випадку якщо індивід входить у відносно стабільну соціальну спільноту, він закономірно проходить три фази свого становлення в ній як особистості. Згідно цієї концепції, *перша фаза* становлення особистості передбачає засвоєння діючих у спільноті норм і оволодіння відповідними формами і засобами діяльності, і позначається як *фаза адаптації*. *Друга фаза*, що позначається як *фаза індивідуалізації*, обумовлена загостренням протиріч між досягнутим результатом адаптації, тим, що індивід став таким, як усі в групі, – і незадоволеною на першому етапі потребою індивіда в максимальній персоналізації». *Третя фаза* позначається як *фаза інтеграції*. У рамках цієї фази в груповій діяльності у індивіда складаються новоутворення особистості, яких не було у нього і, можливо, немає і у інших членів групи, але які відповідають необхідності й потребам групового розвитку і власної потреби індивіда здійснювати значущі вклади в життя групи [2].

Відповідно до цієї теорії кожна з перерахованих фаз виступає як момент становлення особистості в її найважливіших проявах і якостях. Таким чином, якщо дитині не вдається подолати труднощі першого адаптаційного періоду і вступити в другу фазу розвитку, у неї, швидше за все, в дорослому віці будуть проявлятися сформовані якості конформності, залежності, безініціативності, з'явиться страх, невпевненість в собі і в своїх можливостях.

Виділяються три аспекти адаптації дітей з порушеннями зору:

1) адаптація до предметного світу – мова йде про досягнення мобільності, самостійності, впевненості, тобто виділяється операційно-діяльнісна сторона, пов'язана з формуванням умінь і навичок, необхідних незрячій дитині, дитині з порушеннями зору для самостійного життя;

2) адаптація до соціального середовища, пов'язано із взаємодією незрячої дитини, дитини з порушеннями зору зі своїм соціальним оточенням, з активністю цього оточення по залученню дитини в колективне і трудове життя, тобто в першу чергу з стосунками зрячих і незрячого;

3) адаптація до власного «Я» – оцінка власного становища в суспільстві, зі ставленням до своєї індивідуальності, унікальності, з переживанням свого «Я» [1].

Виділимо кілька *проблем*, які можуть виникнути у незрячої дитини, дитини з порушеннями в період адаптації до шкільного навчання.

Перша з них, комунікативна, особливо актуальна для «домашніх» дітей. Труднощі адаптації дитини до шкільного колективу найбільш виражені у тих, хто не мав достатнього досвіду перебування в дитячих колективах. У багатьох дітей труднощі входження в шкільне життя пов'язані з тим, що вони не вміють

бути в колективі: підпорядковувати свої інтереси колективним, ділитися (іграшками, шкільними приладдям), співпереживати невдачам товаришів, радіти їх успіхам, вміти співпрацювати і кооперуватися в роботі.

Недостатній рівень або взагалі відсутність мотивації до навчання – друга можлива серйозна проблема для незрячих дітей, дітей з порушеннями зору. Вся справа в тому, що в основі засвоєння знань в умовах шкільного навчання лежать інші механізми ніж вдома або в дошкільному закладі. У дошкільний період знання засвоюються здебільшого довільно, заняття будуються у цікавій формі, в звичних для дітей видах діяльності. У процесі ж шкільного навчання головне – навчити дітей розуміти навчальне завдання і вміти його виконати. Тому, навіть високий рівень пізнавальної активності ще не гарантує достатню мотивацію до навчання. Для цього необхідно буде підвищити загальний рівень розвитку дитини і розвинути провідні якості особистості. Досягнення такої мети вимагає від учнів певних зусиль і розвитку цілого ряду важливих навчальних якостей:

1. Особистісно-мотиваційного ставлення до школи й навчання: бажання (або небажання) приймати навчальні завдання, виконувати завдання педагога, вчитися.

2. Прийняття навчального завдання: розуміння завдань, поставлених педагогом; бажання їх виконувати; прагнення до успіху або бажання уникнути невдачі.

3. Розуміння змісту діяльності і способів виконання: рівень елементарних знань і умінь, сформованих до початку навчання.

4. Інформаційне відношення: забезпечує сприйняття, переробку і збереження різноманітної інформації в процесі навчання.

5. Управління діяльністю: планування, контроль і оцінка власної діяльності, а також сприйнятливість до навчального впливу.

Режим – третя можлива проблема адаптації. Труднощі, пов'язані з новим режимом дня: вставати потрібно за розкладом, сидіти за партою 35 хвилин (а в деяких школах першокласників відразу привчають до 45 хвилин), кожен день робити уроки, вчасно лягати спати. Яку б роботу не виконував школяр: розумову – по засвоєнню нових знань, статичну – навантаження при сидячій позі, навантаження буде одночасно і нове і велике.

Зауважимо, що ступінь природності пози школярів на уроці може служити хорошим індикатором про психологічний вплив вчителя, ступеня авторитаризму. Механізм психологічного впливу авторитарного вчителя полягає, зокрема, в тому, що діти на його уроках напружені.

Фізкультхвилинки і фізкультпаузи є обов'язковою складовою частиною уроку. Необхідно звернути увагу на їх утримання і тривалість (норма: на 15-20 хвилині уроку по 1 хвилині з трьох легких вправ з 3-4 повтореннями кожного), а також емоційний клімат під час виконання вправ і наявність у школярів бажання їх виконувати.

Після проведення первинної *діагностичної роботи* з першокласникам з глибокими порушеннями зору можна виділити два рівні соціально-

психологічної адаптації: 1) достатній рівень адаптації; 2) низький рівень адаптації.

Діти в двох групах розрізняються певними особистісними характеристиками, що визначають успіх соціально-психологічної адаптації.

До першої групи належать особи, які мають такі характерні якості: піднесений настрій, комунікативність, розкутість у спілкуванні. Зазвичай їм властива переоцінка своїх сил і можливостей, що відбивається часто в завищеній самооцінці. Це той тип особистості, в структурі якого виділяється фактор емоційної рухливості. Такі діти адекватно і гнучко реагуватимуть на зміни в соціальній сфері та ставлення до них оточуючих. Вони товариські, готові допомагати іншим. У той же час в структурі їх особистості присутній такий компонент, як ригідність. Це виражається в певній стійкості афекту. У поведінці цих осіб можна відзначити риси підвищеної психологічної вразливості.

Друга група характеризується як неадаптована або мало адаптована. Це діти, які не досягли достатнього рівня. Без необхідної допомоги вони перебуватимуть в стані внутрішнього дискомфорту і конфлікту, що не піддається вирішенню власними силами. У них на перший план виступають чинники тривожності і некерованості поведінки. Основне для цих дітей – почуття страху, що породжується зовнішніми обставинами. Проявляється це часто ознаками сором'язливості, скутості, замкненості. У них зазвичай відзначаються ознаки невпевненості в собі, в своїх силах і можливостях.

Важливим моментом соціально-психологічної адаптації є відновлення та укріплення соціальних позицій незрячої дитини, дитини з порушеннями зору спочатку в малій групі, класному колективі, а згодом в соціумі. Тому, одним із шляхів реалізації соціально-психологічної адаптації у незрячих дітей, дітей з порушеннями зору є організація цілеспрямованого психологічного супроводу з використанням сучасних науково-практичних розробок, що поступово перейде в програму комплексної реабілітації.

Список літературних джерел:

1. Костенко Т.М. Діти з порушеннями зору. Інклюзивне навчання за нозологіями / Т. М. Костенко, Харків, «Кенгуру – Ранок». – 2018б– 40с.
2. Литвак О.Г. Психологія сліпих і слабозорих: навч. посібн./ О.Г. Литвак, – СПб.: РГПУ, 1998 – 271с.

**Костіна Валентина Вікторівна,**  
док. пед. наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної роботи та  
соціальної педагогіки ХНПУ  
імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ  
СЕРЕДОВИЩІ**

Соціальна інклюзія є важливим аспектом соціальної роботи в сучасному суспільстві, що зумовлює необхідність забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі, здатних до вирішення усіх проблемних питань, які виникають в інклюзивному освітньому середовищі. Серед важливих завдань професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної галузі до роботи в інклюзивному освітньому середовищі розглядаємо такі: забезпечення усвідомлення фахівцями соціальної галузі особливостей їхньої професійної взаємодії з іншими суб'єктами інклюзивного освітнього простору; формування вмінь організації партнерської взаємодії між суб'єктами в інклюзивному освітньому середовищі; розвиток у фахівців соціальної галузі потреби у сприянні розповсюдженню ідеї необхідності створення умов для соціальної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами у різних соціокультурних осередках.

З метою підвищення рівня професійної практичної компетентності майбутніх фахівців соціальної галузі нами в межах навчальної дисципліни «Соціальна робота в інклюзивному освітньому середовищі» для магістрів спеціальності «Соціальна робота» організовано низку практико-орієнтованих занять на базі партнерської з закладом вищої освіти мережі соціальних інституцій, що забезпечують реалізацію визначених у Законі «Про освіту» [1] та інших нормативних документах важливих завдань із впровадження ідеї створення інклюзивного освітнього простору для навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами: інклюзивно-ресурсному центрі, закладах загальної середньої освіти з інклюзивними класами, спеціальних закладах загальної середньої освіти, навчально-реабілітаційних центрах тощо.

Аналіз наукової літератури та практики надання соціальної допомоги показав, що в соціальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі накопичено чималий закордонний (Д. Берберіс [5], Е. Данієлс [2], К. Стаффорд [2] та ін.) та вітчизняний (А. Колупаєва [3], Л. Міщик [4], М. Порошенко [5], О. Рассказова [6], І. Чайка [7] та ін.) досвід, який мають опанувати майбутні фахівці соціальної галузі для формування професійної компетентності у зазначеному напрямі. Під час занять за пропонованою дисципліною студенти ознайомлюються з теоретичними засадами та історією розвитку соціальної інклюзії, а також практикою надання соціальної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, їхнім батькам та іншим суб'єктам інклюзивного освітнього простору.

Дисципліна «Соціальна робота в інклюзивному освітньому середовищі» є нормативною для підготовки магістрів за спеціальністю «Соціальна робота». Програмою передбачено засвоєння студентами таких двох змістовних модулів: теоретичні основи соціальної інклюзії; практика соціальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Навчальна програма також розрахована на слухачів факультетів підвищення кваліфікації та перепідготовки соціальних

працівників. Вона може бути використана для проведення науково-методичних семінарів з працівниками соціальних служб, а також серед громадськості.

Метою навчальної дисципліни є опанування здобувачами вищої освіти теоретичними основами та методичним інструментарієм соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії як важливим складником діяльності фахівців соціальної галузі, а також засвоєння особливостей інноваційного досвіду соціальної роботи у зазначеному напрямі. Провідними завданнями пропонованої дисципліни є такі: розкриття суті та особливостей здійснення соціальної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; обґрунтування змісту й методичного забезпечення соціальної роботи з різними соціальними групами в умовах інклюзивного освітнього простору; опанування традиціями та інноваціями здійснення соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

У процесі вивчення дисципліни студенти мають засвоїти: знання (про особливості теоретичних підходів та практичне забезпечення здійснення соціальної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища); уміння (застосовувати на практиці знання з теорії та практики надання соціальної допомоги в умовах інклюзивного освітнього середовища; проводити діагностику соціальних проблем дітей та молоді з особливими освітніми потребами та їхнього оточення; проектувати діяльність з соціальної допомоги з їхнього розв'язання, спираючись на творче використання закордонного та вітчизняного досвіду соціальної роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; розробляти засоби та налагоджувати партнерську взаємодію різних фахівців та соціальних інституцій, що сприяють успішній соціалізації та розвитку дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища). Розподіл змісту навчального матеріалу для здобувачів освіти заочного відділення наведено в табл.1.

*Таблиця 1*

#### Структура дисципліни

Тема		Модуль 1		Модуль 2	Модуль 3
№ з/п	Назва	Аудиторна робота			
		Лекції	Семінарськ і заняття	Самостійна робота	ІНДЗ
1	2	3	4	5	6
Змістовний модуль 1 – Теоретичні основи соціальної інклюзії					
1	Теоретичні основи створення інклюзивного освітнього середовища	1/2	-	11	Підготовка та оформлення реферату
2	Історичні аспекти соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми	2/1	-	11	

	потребами в Україні та за кордоном				
3	Нормативне забезпечення соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами	2/1	-	11	

*Продовження таблиці 1*

Змістовний модуль 2 – Практика соціальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі					
1	2	3	4	5	6
4	Особливості соціальної роботи в інклюзивно-ресурсному центрі	3/1	-	5	Підготовка та оформлення наукового проекту
5	Особливості соціальної роботи фахівців спеціальних освітніх установ в умовах інклюзії	3/0,5	1/2	5	
6	Особливості соціальної роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії	-	2/1	5	
7	Особливості соціальної роботи закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзії	3/0,5	2/1	5	
8	Особливості соціальної роботи у закладах вищої освіти в умовах інклюзії	-	3/0,5	3	
9	Особливості соціальної роботи з батьками в умовах інклюзивного освітнього середовища	-	3/0,5	2	
10	Особливості соціальної роботи в умовах інклюзії з дітьми з різними нозологіями	-	3/1	2	
Годин разом		6	6	60	18

З метою надання можливостей для поглиблення знань та вмінь майбутнім фахівцям соціальної галузі під час вивчення дисципліни надано можливості для

виконання індивідуальних науково-дослідних завдань: реферату з теоретичних основ соціальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі (магістри мають зібрати науковий матеріал щодо представлення результатів вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень з проблеми соціальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі, зробити його аналіз та узагальнення, а також передбачити можливості його використання в сучасних умовах розвитку України з метою вирішення проблеми надання дітям та молоді з особливими освітніми потребами рівних можливостей); проекту з розв'язання певної проблеми соціальної роботи в інклюзивному освітньому середовищі (виконання завдання дозволяє набути майбутнім фахівцям досвіду проектування діяльності з соціальної допомоги дітям та молоді з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, а також, маючи можливості практичного набуття досвіду на базах партнерської з закладом вищої освіти мережі інституцій, що провадять діяльність з реалізації соціальної інклюзії, розробити презентацію результатів власного творчого професійного пошуку).

#### Список літературних джерел:

1. Про освіту : Закон України. Поточна редакція від 16.07.2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.07. 2019).
2. Данієлс Елен Р., Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : Тов. «Надія». 2002. С.23.
3. Колупаєва А.А., Тараненко О.М. Кенгуру. Інклюзивна освіта. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Ранок. 2018. 160с.
4. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання URL : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist/2012\\_5/12mliupn.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf) (дата звернення: 27.08.2019).
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-мет. посібн. / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка». 2018. 252 с. URL: [file:///C:/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%201/%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD/5%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D1%8B/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8%202019/%D0%A1%D0%A0%20%D0%B2%20%D0%86%D0%9E%D0%A1/Inclusive\\_study\\_Sep17%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%20%D0%86%D0%97%D0%A6.pdf](file:///C:/%D0%A0%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%201/%D1%81%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%82%D0%B0%20%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD/5%20%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%81/%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B5%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D1%8B/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B8%202019/%D0%A1%D0%A0%20%D0%B2%20%D0%86%D0%9E%D0%A1/Inclusive_study_Sep17%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%20%D0%86%D0%97%D0%A6.pdf) (дата звернення: 20.07.2019).
6. Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : монографія. Харків : ФОП Шейніна О.В.. 2012. 468 с.

7. Чайка І.Ю. Реалізація функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти України. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія. Психологічні науки. Вип. 3. Т.2. 2017. С. 195-199. URL : [http://pj.kherson.ua/file/2017/psychology\\_03/ukr/part\\_2/36.pdf](http://pj.kherson.ua/file/2017/psychology_03/ukr/part_2/36.pdf) (дата звернення : 20.07.2019).

**Крижановська Т. В.,**  
**д.м.н., професор**  
**КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР»**  
**м. Дніпро, Україна**

## **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Надзвичайно важливим завданням освіти в Україні є сприяння розвитку молодого покоління, формування освіченої, творчої особистості, становленню її психічного і фізичного здоров'я. Це завдання є одним з обов'язків держави, передбачених Національною програмою «Діти України», Конвенцією ООН про права дитини, Всесвітньою декларацією про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей. Інвалідність у дітей - одна з найгостріших медико-соціальних проблем сучасного суспільства. В Україні на тлі зменшення показника народжуваності і зменшення показника первинної інвалідності (пов'язано зі зменшенням кількості населення в Україні) дитяча інвалідність не має стійкої тенденції до зменшення. Збільшення відбулося за рахунок всіх класів хвороб, серед причин первинної інвалідності внаслідок патології-категорія «з дитинства» склала 26,1%.[1]

Основною формою медико-соціальної допомоги інвалідам служить реабілітація (Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»). Основна мета реабілітації - усунення або можливо більш повна компенсація обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я зі стійким розладом функцій організму, для соціальної адаптації інвалідів, досягнення ними матеріальної незалежності та їх інтеграції в суспільство. Питання реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) досить гостро стоять в даний час в Україні. Основними видами реабілітаційної допомоги є медична реабілітація (відновна терапія і реконструктивна хірургія), професійна реабілітація (професійна орієнтація, навчання або перекваліфікація, раціональне працевлаштування), соціально-побутове влаштування та обслуговування.

В останнє десятиліття в світі формується погляд на інвалідність як на порушення взаємодії між людиною і навколишнім суспільством, а реабілітація розглядається як система і безперервний процес відновлення здібностей людини до побутової, суспільної та професійної діяльності в умовах обмеженої свободи дії. Прийняті протягом першого десятиліття незалежності України законодавчі акти (Закони «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Положення в МСЕК»,



«Положення про індивідуальну програму реабілітації», «Інструкція про визначення груп інвалідності» та ін.) [1,3] визначають основні принципи реабілітації: ранній початок, індивідуальність, безперервність, послідовність, наступність, комплексність. Ефективність реабілітації недостатня про що свідчать високі показники важкої інвалідності в Україні та низькі показники реабілітації.

**Мета статті.** Підвищення ефективності реабілітації дітей з ООП за рахунок поліпшення її якості: лікування, інклюзивного виховання, працевлаштування.

Тільки інклюзивне виховання дозволить змінити ставлення суспільства до дітей з особливостями, що своєю чергою дозволить їм стати його повноправними членами суспільства.

Діти з важкою патологією сконцентровані переважно в спеціалізованих садках і школах. В Україні в даний час практично у всіх регіонах є такі школи, де навчаються діти з важкими розладами здоров'я. Однак рівень і якість навчання, яке отримують в них, за винятком гімназій (м.Київ, Харків), не забезпечує конкурентноспроможність випускників з їх однолітками із загальних шкіл. Це пояснюється недостатнім використанням диференційованих підходів до навчання, обмеженим матеріально-технічним забезпеченням спеціалізованих шкіл, недоліком спеціально підготовлених кадрів для роботи з цим контингентом дітей. Крім того, дитина живе в середовищі, де все пристосовано до дефекту, де все розраховано на нього, нагадує про нього.

Замкнутість інтернатського середовища не має нічого спільного з цим реальним світом, в якому повинна жити дитина, відсутність постійних контактів та спільної діяльності з однолітками негативно відбивається не тільки на формуванні особистісних якостей дитини, але і на вирішенні проблеми її соціальної та психологічної адаптації.

Впровадження інклюзивної освіти та інклюзивного виховання в навчанні дітей з особливими освітніми проблемами у навчальних закладах України дозволив виявити декілька проблем [1-4], найважливіші з яких наступні: неготовність педагогів до нового виду професійної діяльності; необхідність значної і тривалої організаційно-методичної роботи з цими дітьми; розробка адаптованої навчальної програми та навчального плану, що включають індивідуальні терміни і обсяг освоєння навчальних дисциплін; кваліфікована команда супроводу дитини; спеціальне технічне забезпечення організації навчального процесу (мультимедійних пристроїв, слухових апаратів, підручники та комп'ютери з мовою Брайля та ін.); формування єдиної системи та освітньої політики, створення єдиних освітніх стандартів і механізмів інклюзії, достатнє фінансування та ін. Серед проблем інклюзивної освіти в закладах освіти є професійна підготовка дитини з ООП (з подальшим отриманням роботи адекватної придбаної ним кваліфікації), як головний критерій ефективності впровадження інклюзивних технологій в процес професійної підготовки.

Соціальна реабілітація починається з самого раннього віку - від розвитку вміння і навичок просторової орієнтації, самообслуговування, комунікативних зв'язків та ін. Успіх її залежить не тільки від наявності спеціально навчених державою педагогів, психологів, вихователів, а й від ступеня підготовленості суспільства і сім'ї, де виховується і росте дитина. Робота психолога в сім'ї дозволить попередити формування рентного ставлення до держави, ухилення від своєчасного лікування, загального або професійного навчання, психологічну ушкодженість.

Важливу роль у соціальній адаптації дітей має прилучення їх до культурних і художніх цінностей національної та світової спадщини шляхом використання озвучених книг, спеціальних відеоматеріалів, літератури з брайльовським шрифтом і т.п; участі в музичних, театральних, художніх студіях, заняттях спортом.

Велике значення в соціальній адаптації має профорієнтація і професійна підготовка дітей з ООП. Сьогодні право на працю закріплено Законом про соціальну захищеність інвалідів в Україні. Разом з тим, єдиним місцем, де сліпі можуть проходити профпідготовку і працювати, є товариство сліпих.

Опитування підлітків з тяжкої патологією очей щодо їх майбутнього працевлаштування визначило тенденцію до прагнення інтеграції в звичайну соціальну і виробничу середу. 70% підлітків віддають перевагу державним і приватним підприємствам, фірмам, виробництвам. Багато дітей, будучи сліпими, при збереженому інтелекті вважають для себе можливим здобуття вищої і середньо-спеціальної освіти. Аналіз практичного працевлаштування інвалідів з дитинства свідчать про залежність вибору професії від інтелектуального рівня розвитку людини, особистісних якостей (таких як воля, цілеспрямованість, дисциплінованість та ін.), нахилів, здібностей, клініко-функціональних особливостей органу зору і стану інших органів і систем. Разом з тим питання професійного навчання та працевлаштування молодих інвалідів по зору залишаються невирішеними: недостатня кількість навчальних закладів (середніх спеціальних, вищих), у яких могли б вчитися сліпі і слабозорі, досить обмежена кількість конкурентоспроможних видів професій для цієї категорії юнаків і дівчат.

Дослідження показують, що диференційоване інклюзивне навчання та виховання дітей з ООП (які мають інвалідізуючі захворювання), адекватні стану здоров'я професійна орієнтація і підготовка дозволяють попередити інвалідність або пом'якшити її наслідки у 60% дітей.

Реформа системи освіти, яка проводиться сьогодні в державі, передбачає реалізацію перерахованих видів реабілітації за допомогою інклюзивного навчання та виховання в закладах загальної освіти, спеціалізованих школах, гімназіях, ліцєях, факультетах середніх і вищих освітніх закладів з професійної підготовки, Центрів зайнятості населення, УТС. Диференційована система навчання вимагає оснащення підготовленими програмами, підручниками, посібниками різного рівня складності, забезпечення сучасними інформаційними технологіями, високотехнічними засобами.

### Список літературних джерел

1. Крижановська Т.В., Риков С.О. Організація медико-соціальної допомоги дітям з вадами зору в Україні, Київ, 2003, 180 с.
2. Воронянская Л.К., Бажина Е.Н. Основные направления реабилитации детей-инвалидов. // Сучасні проблеми медико-соціальної експертизи та реабілітації інвалідів: зб. наук. праць. - Дніпропетровськ: Укр Держ НДІ МСПІ, 2001. С. - 203 - 206.
3. Крижановская Т.В. Социальная помощь детям - как мера профилактики инвалидности и совершенствования реабилитации детей с тяжелой патологией глаз в Украине. // Тези та лекції І конф. дитячих офтальмологів України, Київ, 2000, С. – 84-92.
4. Палхаева Е.Н., Жукова Н.Е. Проблемы инклюзии в образовании: обзор современных гуманитарных исследований// Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5 [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26954>

**Кузнецова Тетяна Григорівна**  
**кандидат педагогічних наук, доцент**  
**кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії**  
**Донбаського державного педагогічного університету**  
**м. Слов'янськ, Донецька область, Україна**

### **ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ СТАРШИХ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Гострою соціально-педагогічною проблемою сьогодення є інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у суспільство. Для дітей з порушенням інтелекту на сьогодні найбільш ефективним вважається навчання у спеціальних закладах освіти, де для них створені сприятливі умови для психофізичного розвитку, становлення особистості, можливості отримання професії. Тому в системі спеціальної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями основними закладами є спеціальні школи більшість з яких складають школи інтернатного типу.

Встановлено, що діти, які виховуються у закладах інтернатного типу згодом відчують на собі різні фактори соціально та біологічного походження, вони мають відхилення в соматичному і психічному розвитку, в пізнавальній діяльності, поведінці, спілкуванні з іншими людьми. Нестача емоційної прихильності до дорослого призводить з віком до загострення потреби в увазі та доброзичливості. Вихованці шкіл-інтернатів одночасно прагнуть до спілкування, і в той же час не вміють спілкуватися, часто вступають в агресивні відносини, уникають спілкування, у них затримується формування характерних віку форм спілкування і взаємодії з оточуючими.

У таких дітей спілкування з однолітками має примусовий характер, виникає феномен вимушеної любові і дружби, регламентації життєдіяльності

дитини. Дитина постійно спілкується з однією і тією ж групою однолітків і не може віддати перевагу іншій групі, але одночасно не може бути виключеною з неї. Належність до певної групи однолітків виявляється «безумовною». Обмеження особистісного вибору руйнує розвиток самостійності та ініціативності, ускладнює саморегуляцію особистості, розвиток внутрішнього самоконтролю. Дефіцит моделей і зразків соціальної поведінки для наслідування і засвоєння перешкоджає засвоєнню і відтворенню соціального досвіду, а отже і соціальній адаптації.

Для дітей, які виховуються в умовах традиційного дитячого будинку або школи-інтернату, соціальна адаптація пов'язана з певними труднощами, серед яких можна зазначити порушення міжособистісних стосунків, що пояснюється ситуацією депривації (А.М. Парафіян, Н.М. Толстих, І.В. Дубровіна, В.С. Мухіна та ін.).

Перебування розумово відсталих дітей у школі інтернатного типу значно ускладнює ситуацію. Наслідки депривації в цьому випадку виявляються більше вираженими, впливають безпосередньо на процеси соціалізації (Л.С. Виготський, С.Я. Рубінштейн, Я.Л. Коломинський та ін.).

Ще більш складною ця ситуація стає для розумово відсталих дітей-сиріт. Можливості їх реабілітації й соціальної адаптації визначаються умовами оточення, навчання, виховання. Дійовою формою роботи у школах-інтернатах є створення різновікових груп для розумово відсталих дітей, які наближаються по формі до сім'ї. За такими умовами положення про роль дитячого колективу в розвитку особистості й міжособистісних стосунків, висунуте Л. С. Виготським, є основним і визначає найбільш ефективні шляхи реабілітації й адаптації розумово відсталих учнів. Важливим напрямком цієї роботи є розвиток міжособистісних стосунків дітей.

Головними завданнями з формування міжособистісних стосунків розумово відсталих учнів є розвиток емоційної сфери і виявлення окремих особистих настанов; підсилення соціальної спрямованості поведінки підлітків; збагачення соціальних уявлень про явища і засоби міжособистісної взаємодії; навчання відокремленню, усвідомленню, відтворенню і аналізу різних типів соціальних взаємовідносин; формування навичок переносу моделей соціальних взаємовідносин і взаємодій в практику реального спілкування.

Основний акцент в організації та проведенні роботи ми робили на організації спільної діяльності дітей. З цією метою навчали їх працювати попарно, формували уміння спілкуватися з приводу навчального завдання, уміння підкоряти власні інтереси інтересам спільним.

Навчання проводилося у двох напрямках. Перший – організація міжособистісного спілкування під час спільної діяльності учнів; другий – організація попарного спілкування учнів в процесі їх спільної діяльності.

Перший напрямок. Організація на базі спеціальної школи-інтернату «Юнацького клубу», який є формою виховної роботи і активного включення підлітків в спільну діяльність засобом організації інтимно-особистісного спілкування, яке ми розглядали як провідний вид діяльності підліткового віку.

У корекційно-виховній роботі клубу ми виділили чотири етапи.

1 етап – «Базовий». На цьому етапі відбувалося збагачення емоційно-вольової сфери, корекція окремих особистісних особливостей, розвиток соціальної спрямованості, формування соціальних уявлень.

2 етап – «Мистецтво близьких стосунків», діти отримують зразками міжособистісних стосунків. Завданням цього етапу є формування у підлітків уявлень про моральну норму, певні правила суспільного поведіння, знайомство з засобами реалізації потреби в міжособистісній взаємодії.

Для цього використовувалися варіативні форми роботи з літературними джерелами: самостійне читання, розповідь по модифікованому варіанту з насиченням тексту діалогами, розповідь близька до тексту, бесіда з метою визначення причинно-наслідкових залежностей вчинків героїв та їх обґрунтування, елементи драматизації, прослухування аудіозаписів.

3 етап – «Веселі й добрі ігри». Основне завдання – формування у підлітків навичок відтворення соціальних стосунків між людьми в процесі ігрової діяльності. Форми роботи – моделювання сюжетно-рольових відносини в процесі ігор-драматизацій і творчих сюжетно-рольових ігор

4 етап – «Серйозні ігри». Формуються міжособистісні стосунки в спеціально змодельованих проблемних ситуаціях морально-навчального характеру, створюються такі оптимальні умови, в яких практика рольової поведінки регулює поведінку підлітків у повсякденному житті, відбувається перехід знайомих мотивів в дійові.

Другий напрямок. Організація попарного спілкування учнів в процесі їх спільної діяльності. Попарна навчальна взаємодія дітей вимагає спілкування з приводу навчального завдання. Основне завдання – встановлення взаємозалежності між дітьми в парах, яка спонукала їх до спілкування.

Зміст і характер завдань добирався таким чином, аби уникнути інтелектуального перевантаження і зосередити підлітків на взаємодії та комунікації. До того ж, учні мали перебувати у двох комунікативних позиціях: як *співвиконавців*, де потрібна була взаємна координація дій, а також у *ролях учителя та учня*, коли треба зробити необхідні пояснення.

Запропонована корекційно-розвивальна робота передбачає блокову систему проведення занять. Відокремлене чотири блоки.

*Формування соціальної перцепції.* Завдання блоку – формування у дітей навичок практичного володіння виразними рухами (мімікою, жестами, пантомімікою); уявлень про емоції людини, розуміння основних емоційних станів; розвиток інтересу до оточуючих людей і комунікативних навичок.

Засоби роботи: ігри, лялько-терапія, малювання, спеціальні прийоми неігрового типу, виразні етюди, розглядання малюнків і фотографій.

*Формування навичок спільної діяльності.* Завдання – формування ділового спілкування з орієнтацією на «ненасильницьку модель поведінки»; формування навички спільного визначення мети діяльності, навички спільного планування дій; розвиток толерантного сприйняття думки партнера; підвищення рівня самоконтролю в спілкуванні з партнером по спільній

діяльності; розвиток способів творчого самовираження в процесі комунікативної діяльності

Засоби роботи: ігри, спільне малювання з наступним груповим аналізом результатів художніх робіт, моделювання й аналіз заданих ситуацій.

*Корекція емоційного стану.* Завдання – зняття емоційної напруги; підвищення самооцінки розумово відсталих школярів у результаті створення ситуації успіху й корекція невпевненості в собі; підвищення самоконтролю стосовно прояву свого емоційного стану в ході спілкування; корекція тривожності дитини.

Засоби роботи: різні елементи арт-терапевтичної психокорекції, лялько-терапія, психотехнічні ігри й вправи, релаксаційний тренінг.

*Зняття конфліктності й психологічна корекція агресивності.* Завдання – зняття конфліктності, емоційної напруги і корекція агресивності в дітей.

Засоби роботи: психотехнічні ігри й вправи, моделювання й аналіз заданих ситуацій, лялько-терапія, різні види малювання.

Таким чином, формування міжособистісних стосунків дітей з інтелектуальними порушеннями в процесі спільної діяльності відрізняється своєрідністю, обумовленою особливим типом організації їх життєдіяльності. Організація попарної взаємодії таких дітей є більш ефективною формою роботи, у порівнянні із традиційними формами і забезпечує розвиток емоційно-сприятливих міжособистісних, стосунків необхідних для їх подальшої соціальної адаптації.

#### Список літературних джерел

1. Виготский Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка. *Вопросы дефектологии*. 1931. № 1. С. 8-17.
2. Гончарук Н. Дослідження міжособистісних стосунків учнів допоміжної школи. *Дефектологія*. 2003. № 1. С. 25-27.
3. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. К.: Радянська школа, 1978. 86 с.
4. Пимшина А. В. Социально-психологические условия формирования личности детей-сирот и лишенных родительской опеки младшего школьного возраста в условиях школы-интерната. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ, 2008. № 12 (151) червень. С. 212-219.
5. Потамошнієва О. М. Навчання навичок міжособистісного спілкування розумово відсталих дітей. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 27-30.
6. Руденко Л. М. Міжособистісні стосунки дітей з розумовою відсталістю як детермінанта агресивної поведінки. *Зб. наук. праць: Педагогічні науки*. Випуск 121' 2014 С.197-205.

**Купрас ВіраВасилівна**  
кандидат педагогічних наук  
доцент, КЗО «НРЦ»№12»ДОР»

## РЕАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Бурхливі зміни в житті людства в ХХІ столітті заклали підвалини принципово нової формації суспільних відносин – інформаційного суспільства. Високі технології, інтернет, глобалізація та безліч інших невідомих раніше явищ і процесів довколишньої дійсності ставлять нові виклики і в системі освіти – галузі, яка найбільше та найшвидше має реагувати на подібні виклики [2].

Основною метою системи національної освіти є створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України, які зможуть навчатися протягом усього життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Нова українська школа має забезпечити всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на підставі її задатків, здібностей, обдарувань і талантів.

Вимоги сучасного суспільства до Нової української школи з одного боку та інтереси особистості, що розвивається, з іншого, зумовлюють необхідність розроблення нового підходу до організації освітнього процесу. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває наразі проблема формування самостійності мислення учнів, спроможності отримувати, аналізувати інформацію та приймати адекватні рішення, використовувати в практичній діяльності нові інформаційні технології [2].

Актуальність спеціального навчання дітей з порушеннями зору визначається тим, що втрата зору викликає цілий ряд відхилень у фізичному і психічному розвитку дітей, особливо при цьому страждають сенсорні функції: сприймання, саморегуляції, самоконтролю рухів, орієнтування у просторі. Тому у цієї категорії дітей виникають труднощі при засвоєнні знань, умінь і навичок та при виконанні трудових процесів. Без цілеспрямованої корекційної роботи, використання в роботі педагогами новітніх освітніх технологій в умовах нової української школи навчання та розвиток дітей з порушеннями зору зазнає труднощів вже на початкових етапах здобуття освіти [1].

Ключовими аспектами діяльності вчителя початкових класів для дітей з порушеннями зору у світлі вимог та рекомендацій нової української школи є чітко визначені чинники забезпечення якості початкової освіти:

- всі учні молодшого шкільного віку з порушеннями зору обов'язково мають бути охоплені навчанням;
- в освітньому процесі у 1-4 класах повинно мати місце різнобічне застосування успіхів та досягнень дітей у дошкільний період;
- освітнє середовище молодших школярів з порушеннями зору повинно бути здоров'я зберігальним, сучасним та ефективним;

- у своїй роботі тифлопедагоги, вчителі початкових класів мають впроваджувати технології й методики особисто зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку учнів з порушеннями зору;
- методики та техніки навчання мають бути високотехнологічними;
- постійний моніторинг та психологічний супровід процесу в 1-4 класах;
- відповідна підготовка педагогічних кадрів.

Учитель має право та змогу вільно вибирати будь-який ефективний та раціональний, на його думку, метод, прийом і технологію навчання учнів з порушеннями зору. Та все ж Нова українська школа рекомендує ключовою для використання саме предметну інтеграцію, або технологію інтегративного навчання на основі синергетичного підходу до освітнього процесу.

Методом інтегративного навчання цікавилися педагоги ще з 18 століття. К.Д. Ушинський казав: «Діти мислять образами, формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі...». У минулому столітті розробляли методи нетрадиційного інтегрованого навчання В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, С.М. Лисенкова, Є.М. Льїн та інші.

Інтегрований урок формує у школяра з порушеннями зору цілісну систему уявлень про закони навколишнього світу, розширює та поглиблює знання про об'єкти, допомагає як і де використовувати набуті знання, уміння, навички. Для проведення такого уроку потрібно визначити зв'язки між базовими знаннями, врахувати специфіку інтегрованих предметів. Обов'язково визначаються цілі та завдання. Також, важливу роль грає технічне та наочне оснащення. На таких уроках головне - це творчий пошук учнів, який дає змогу нестандартно мислити, висловлювати і відстоювати свою думку, працювати в колективі, в групі, в парі, індивідуально, самостійно. Дитина вчиться мислити від загального до конкретного, від абстрактного до конкретного, від системного до одиничного, або навпаки: від найпростішого, конкретного до найскладнішого, абстрактного. Отже, інтегровані уроки сприяють активізації пізнавальної активності дитини з порушеннями зору [3].

Інтегрований підхід найбільш доцільний у початковій освіті, тому що застосовний у кількох варіантах інтеграції:

- у межах однієї навчальної дисципліни, коли вчитель об'єднує на одному уроці вивчення кількох різнотипних тем чи розділів;
- в межах кількох споріднених дисциплін, наприклад теми з рідної мови та літератури, математики й інформатики, природознавства та «Я у світі»;
- різнопланових та різнонаправлених дисциплін (цей вид інтеграції найважчий, але й найефективніший).

Наведемо приклади інтегрованих уроків в початковій школі для дітей з порушеннями зору.

**Тема:** Інтегрований урок фізичної культури та курсу «Я досліджую світ» для учнів 1 класу «Життєво важливі справи для оволодіння навичками пересувань».



**Про матеріал:** мета уроку полягає у набутті звичок здорового способу життя, удосконалення фізичного стану та техніки виконання вправ, що нероздільно пов'язано із формуванням цілісної та здорової особистості.

**Тема:** Інтегрований урок літературного читання та трудового навчання під час вивчення казки «Кривенька качечка».

**Про матеріал:** розробка стосується уроку вивчення української народної казки, її осмислення та інтерпретації. Окрім вивчення тексту, діти займаються виготовленням качечки із паперу.

**Тема:** Урок «Збереження довкілля рідного краю».

**Про матеріал:** урок створений на місцевому матеріалі, який був зібраний учнями в процесі роботи гуртка «Юний еколог».

**Тема:** Ігри з LEGO на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

**Про матеріал:** відповідно до вимог Нової української школи освітній процес в початкових класах базується на діяльнісному та інтегрованому підході. Конструювання з LEGO забезпечує саме таке навчання.

Таким чином, інтегровані уроки захоплюють новизною, можливістю включення в шкільний курс альтернативних ідей і нестандартних підходів. Інтегровані уроки є потужними стимуляторами розумової діяльності дитини з порушеннями зору. Ефективність таких уроків порівняно із звичайними вища, оскільки в процесі навчання учні виконують творчу, дослідницьку роботу. А це викликає стійкий інтерес до предметів, розвиває пізнавальну активність учні з порушеннями зору.

#### Список літературних джерел

1. Гребенюк Т.М. Спеціальна методика сенсорного виховання дітей з порушеннями зору: навчальний посібник / Т.М. Гребенюк, Г.П. Серпутько. – К.: Кафедра, 2019. – 208 с.
2. Кійло О. НУШ: учитель і самоосвітня діяльність учнів. *Початкова освіта*. 2018. №23. С. 6-20.
3. Нікуліна Ф. Інтегральна технологія: основні ідеї та структура. *Завуч*. 2000. №23-24. С. 10-14.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2007 р. – 123 с.

**Лавріненко Лідія Іванівна**  
кандидат історичних наук, доцент кафедри  
педагогіки та психології Чернігівського обласного  
інституту післядипломної педагогічної освіти  
імені К. Д. Ушинського, м. Чернігів, Україна

## **СІМ'Я ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою

у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку» [2]. І це закономірно, адже побудувати повноцінну Нову українську школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо.

В останні роки в різних областях дефектологічної науки з'явилися роботи про необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Не завжди умови виховання в сучасній сім'ї, на жаль, є сприятливими для розвитку й виховання особливих дітей. Крім того, виховання такої дитини надто складне й відповідальне. Цю відповідальність батьки зобов'язані нести перед своєю дитиною та суспільством. Якщо дитина з особливими потребами позбавлена правильного виховання, то її особистісний недорозвиток поглиблюється, а самі діти можуть стати тягарем для родини й суспільства [3, с. 106].

Сім'я дитини з порушеннями в розвитку є її першим соціалізуючим інститутом. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить з великими труднощами та у дещо сповільненому темпі, його також можна розділити на етапи:

I етап соціалізації – входження дитини в соціум. Першою сходинкою є адаптація її в сім'ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на проблеми дитини й допомагають у їх подоланні. Виникаючі труднощі – результат неправильної позиції батьків та інших членів сім'ї.

II етап соціалізації – це перебування дитини у спеціальному закладі. Важливу роль має відіграти такт педагогів, повага до дитини з особливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті виконують члени родини.

III етап соціалізації – адаптація дитини та її сім'ї власне у суспільстві, (пошук інших сімей з подібними проблемами, встановлення контактів, пошук своєї «соціальної ніші») [4].

Усі ці процеси неможливі без активної діяльності соціальних та психологічних служб (районних, міських, шкільних). Однак роботу з сім'ями дітей з особливими освітніми потребами неможливо чітко організувати без всебічного вивчення проблем сім'ї, родинно-дитячих відносин.

Гармонійна сімейна атмосфера розцінюється як корекційне середовище для дитини. Сім'ї, в яких виховуються діти з порушеннями в розвитку, живуть під вантажем багаточисельних проблем, не кожен батько чи мати виявляються здатними прийняти недугу дитини, адекватно реагувати на постійно виникаючі проблеми. Відомо, що пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків, ускладнює їхнє відношення до дитини. Декого з батьків трагічність ситуації ламає. А власне особистісні якості батьків визначають можливості соціалізації дітей та адаптації до життя, тобто їхнє майбутнє. Важливою є наявність у батьків такої цінної якості як стресостійкість, саме вона необхідна для підтримки дитини. Відсутність же цієї якості вказує на нездатність батьків здійснювати виховання та соціальний

супровід власної дитини протягом усього життя, взаємодіяти з фахівцями різного рівня чи навпаки, свідчить про схильність до аутизації щодо відношення до дитини чи соціуму [5, с. 125 – 127]. З цього можна зробити висновок, що основну роль у вихованні дітей з особливими освітніми потребами відіграють саме батьки, що важливою функцією сімейного виховання є пробудження та підтримка в дітях прагнення навчатися.

Розглянемо вплив сім'ї на успішне навчання особливої дитини. Сучасна школа дає дитині наукові знання й виховує свідоме ставлення до дійсності, а родина забезпечує практичний життєвий досвід, виховує вміння налагоджувати дружні стосунки з ровесниками, дотримуватися позитивної соціальної поведінки, справедливості. Важливим є рівень психологічної зрілості дитини, що характеризується високим ступенем розвитку таких якостей і процесів, як: сформованість прийомів ігрової діяльності, розвиток соціальних емоцій і достатній рівень морального розвитку, розвиток уяви, достатній рівень наочно-образного мислення, пам'яті, мовлення, уваги, спостережливості, адекватна самооцінка.

Для гармонійного розвитку особистості необхідно те й інше. Тому шкільна успішність є важливим критерієм оцінки дитини з особливими освітніми потребами як особистості з боку дорослих та однолітків. Ставлення до себе як до учня значною мірою визначається сімейними цінностями. У дитини на перший план виходять ті її якості, які найбільше турбують батьків – підтримка власного авторитету. Важливо й те, щоб педагоги й родина виховували в особливого вихованця такі навички: сприймати й оцінювати себе як повноцінну особистість, усвідомлювати й відображати особисті почуття та бажання, визначати своє місце в колективі, адекватно реагувати на помилки та невдачі, приймати рішення, розв'язувати конфлікти позитивним шляхом, позитивно сприймати інших дітей та спілкуватися з ними [4].

Особистісною особливістю в особливих дітей може стати тривожність. Висока тривожність набуває стійкості при постійному незадоволенні з боку батьків. Не караючи дитину за окремі недоліки, батьки знижують рівень її тривожності та цим сприяють успішному виконанню навчальних завдань.

Головним завданням сімейного виховання є гармонійний усебічний розвиток дитини, підготовка її до життя в соціальних умовах, реалізація творчого потенціалу. Звичайно, не існує єдиної формули успішного виховання дітей у сім'ї – це завжди залежить від рівня моральності й духовної культури батьків, їхніх життєвих планів, ідеалів, вчинків та сімейних традицій.

Які ж основні умови успішного виховання дітей з особливими потребами?

1. Важливо створити в сім'ї здоровий мікроклімат, правильну тональність і загальну спрямованість.

Головне, щоб сім'я була дружна, цілеспрямована, радісна, де пануватиме атмосфера взаємодопомоги, щирості, тепла, справжньої турботи.

2. Довіряти дитині та надавати можливість діяти самостійно.

Довіра сприяє самовихованню дитини, її самовдосконаленню. Відверті, довірливі стосунки між батьками й дітьми роблять мікроклімат у сім'ї благополучним.

3. Виховувати поважне ставлення дітей до найстарших членів родини – бабусі й дідуся.

4. Узгодження й єдність усіх сімейних вимог [1, с. 20 – 25].

Головне правило: ні за яких обставин не допускайте в сім'ї неупереджених дій, неузгоджених впливів.

Виховання та розвиток кожної дитини відбувається за певних умов і під впливом інших осіб. Кожному, хто виховує дітей з особливими потребами, завжди треба пам'ятати слова великого вченого І. Павлова: «...Ніщо не залишається непорушним, а все завжди може змінитися на краще. Аби тільки були створені відповідні умови» [4].

#### Список літературних джерел

1. Колупаєва А., Софій Н., Даниленко Л. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами. *Директор школи*. 2011. № 10 (634). С. 20-25.
2. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина». URL: <https://www.ipro.if.ua/vroboita/media/files> (дата звернення 15.09.2019).
3. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): Навч.-метод. посіб. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.
4. Поради батькам, що виховують у сім'ї дитину з особливими потребами. URL: [ipro.if.ua/uprav/files/poradu\\_batkam.doc](https://www.ipro.if.ua/uprav/files/poradu_batkam.doc). (дата звернення 12.09.2019).
5. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За ред. А. А. Колупаєвої. Київ: ТОВ ВПЦ “Літопис – ХХ”, 2010. 363 с. (серія “Інклюзивна освіта”).

**Лапін Андрій Володимирович,**  
**канд. пед. наук, старший науковий співробітник**  
**лабораторії проблем інклюзивного навчання**  
**Інституту спеціальної педагогіки та психології ім. М.Ярмаченко**  
**Національної академії педагогічних наук України,**  
**м. Київ, Україна**

## СТРУКТУРА ОСОБЛИВИХ ОСВІТНІХ ПОТРЕБ

Модернізація системи освіти, створення сучасного освітнього середовища, на думку розробників нового законодавчого забезпечення освітнього процесу, передбачає, що головною метою та результатом навчально-виховного процесу у закладах освіти є формування життєздатної особистості, яка має опанувала певні вміння. Досягнення цієї мети стає можливим через спрямування освітнього процесу на розвиток потенційних можливостей

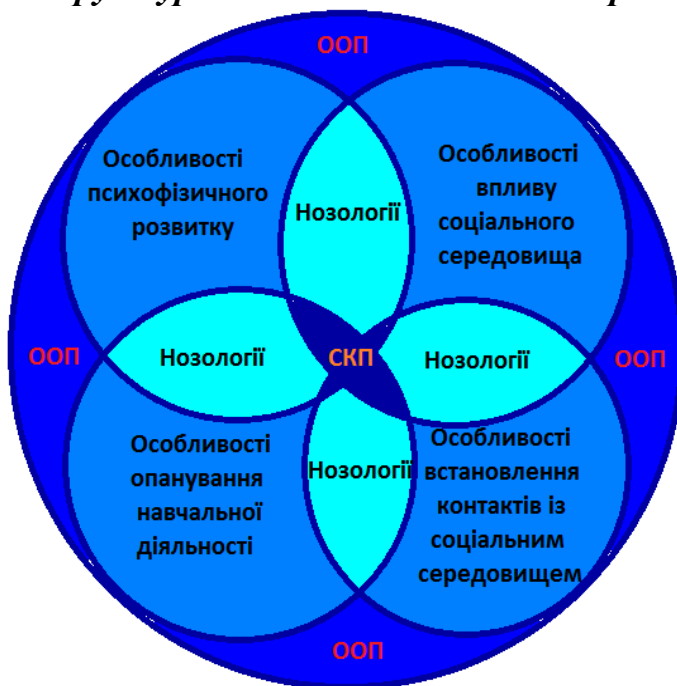
дитини, що має базуватися перш за все, на сучасному баченні індивідуалізації навчання.

Сучасна наукова думка спирається на позитивну оцінку не особливих освітніх потреб, не нозологій чи інших особливостей розвитку, а на ті сили та можливості, що вони продукують – стимули до розвитку. Труднощі розуміння розвитку дитини, що не встигає в навчанні, здебільшого виникають через те, що це відставання розглядається як факт, а не як процес. Так само і в галузі вивчення дитини з особливими освітніми потребами є труднощі, поки не підходять до її вивчення з точки зору порушень в її розвитку, з точки зору корекційно-компенсаторного впливу на процеси розвитку, не виходить повного, правильного, адекватного уявлення про цю дитину.

Для того щоб зрозуміти ті механізми і закономірності, які керують появою і розгортанням корекційно-компенсаторних процесів, необхідно розглянути теоретичне значення принципів класифікації та структури, розуміння виникнення особливих освітніх потреб. Традиційні класифікації відхилень у розвитку дітей беруть за основу різноманітні загальновідомі теорії психічного дизонтогенезу, що мали визначне значення для організації навчально-виховного процесу в закладах спеціальної освіти.

Поширення технологій інклюзивного навчання потребує узагальнення та осучаснення як класифікації особливих освітніх потреб так і шляхів забезпечення їх задоволення.

### *Структура особливих освітніх потреб*



**ООП** – особливі освітні потреби.

**Нозології** – медичні діагнози.

**СКП** – складні комбіновані порушення.

На малюнку виокремлено чотири варіанти особливостей розвитку, які тісно переплетені та перебувають під впливом один на одного.

Так до групи дітей з особливостями психофізичного розвитку відносять дітей з інтелектуальними порушеннями, із сенсорними дефіцитами, порушеннями опорно-рухового апарату та мовлення, які мають хронічні та інші захворювання що потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур (включає в себе відповідні нозології – розумова відсталість, затримка психічного розвитку, сліпота, глухота і т.д.).

Група дітей з особливостями опанування навчальної діяльності включає в себе як тотально або парціально обдарованих дітей так і дітей з попередньої групи (включає в себе відповідні нозології – дислексія, дискалькулія і т.д.).

До групи дітей в яких спостерігаються особливості встановлення контактів із соціальним середовищем прийнято відносити в першу чергу дітей з розладами аутистичного спектра, але не слід забувати, що в дітей з інших груп виникають подібні проблеми.

Діти, що мають особливості розвитку внаслідок впливу соціального середовища складають групу до якої входять діти, які проживають на тимчасово окупованій території, або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення, мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту (діти з неблагополучних, неповних родин та які мають певні нозології), здобувають(ли) освіту в сегрегованих умовах або закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин і т.д.

На малюку у середині цих груп дітей знаходяться діти зі складними комбінованими порушеннями вони мають найважчі, а часом і непередбачувані поєднання особливих потреб що потребують комплексного втручання в їхній освітній маршрут. Водночас діти з усіх груп до певної міри мають різні взаємообумовлені комбінації особливих освітніх потреб і тому потребують першочергового впливу саме на ті сторони власного розвитку які мають функціональні обмеження.

Адже саме функціональні обмеження визначають етапи у розвитку окремих функцій і разом з тим складають підґрунття корекційно-компенсаторного розвитку. Наприклад розглянемо, як читає сліпа дитина або починає говорити нечуюча, то побачимо, що в основі цих функцій лежить принцип заміщення, що дозволяє, говорити чи читати не тільки за допомогою одного, звичного для нас механізму (тільки так, як ми читаємо і говоримо), але і за допомогою іншого механізму (за допомогою шрифту Брайля, або жестової мови). Тобто, звичайний спосіб функціонування мови не єдиний, і відсутній спосіб може бути заміщений іншими способами функціонування.

Іншим прикладом може бути загальновизнане співвідношення між моторикою і розумовим розвитком. Адже, часто ті чи інші форми поєднуються, але зовсім не обов'язково йдуть паралельно. Розвиток моторних функцій може бути однією з центральних сфер корекції та компенсації недоліків розумового

розвитку, і навпаки: при моторній недостатності різних типів у дітей часто посилено відбувається інтелектуальний розвиток. Виділення і розуміння якісної своєрідності інтелектуальної, вербальної, словесної і моторної діяльності показує, що особливі освітні потреби з усіх означених на малюнку груп ніколи не вражають всі функції організму в тому числі й інтелектуальні однаковою мірою. Відносна незалежність цих функцій при їх єдності призводить до того, що розвиток однієї функції відображається та компенсує іншу.

Багаторічні наукові дослідження присвячені розвитку дитини у нормі доводять, що розвиток психічних функцій відбувається не тільки за рахунок їх кількісного зростання та зміни функцій (пам'яті, уваги і т.д.). Водночас ці функції ніколи не використовуються окремо, а у відомому поєднанні, тобто психологічний розвиток в старшому віці відбувається за рахунок зміни системних відносин між функціями, за рахунок розширення та зміни міжфункціональних зв'язків. Наприклад, логічна пам'ять це співвідношення між пам'яттю і мисленням; у дитини раннього дошкільного віку ці функціональні відносини інші, ніж в молодших школярів.

Таким чином, будь-яка вища психологічна функція в процесі психофізичного розвитку дитини з'являється двічі, спершу як функція колективної поведінки, як організація співробітництва дитини з оточуючим середовищем, потім як індивідуальна функція поведінки, як внутрішня здатність до забезпечення психологічного процесу. Наприклад, логічне мислення, для якого є характерним підшукування методів обґрунтування свого судження, виникає у дитини дошкільного віку не раніше, ніж в дитячому колективі виникає спірне питання чи ситуація, не раніше, ніж у дитини виникає необхідність мотивувати власне твердження.

Отже, спираючись на вище зазначене можна стверджувати, що на будь-яку дитину весь час впливають позитивні та негативні обставини. У свою чергу це може призводити до накопичення низки вторинних утворень, які можуть як йти по лінії вирівнювання недоліків у психофізичному розвитку дитини, так і викликати додаткові ускладнення в подальшому його перебігу. В умовах сьогодення, а саме формування системи інклюзивного навчання, яка покликана зменшити негативний вплив середовища в розвитку дитини з особливими освітніми потребами, для розв'язку цього питання треба добре розумітися на питаннях додаткового накопичення ускладнень. А саме, які з недоліків психофізичного розвитку є первинними, а які вторинними. Адже за інших рівних умов у процесі задоволення особливих освітніх потреб легше за інші можуть бути переборені за допомогою педагогічного впливу ті, які виникли на найбільш пізньому етапі ті які найменш пов'язані з першопричиною недоліків психофізичного розвитку.

Список літературних джерел

2. Кульбіда С.В. Освіта XXI століття. Дефектологія. № 2. 2006. С.54 – 56.
3. Кучманич І.М. До питання генези особливих освітніх потреб дитини в умовах сім'ї. Трансформаційні зміни особистості студентської молоді засобами професійної освіти : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

з міжнародною участю (Миколаїв, 17 квітня 2018 р.) / Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. Миколаїв : ІЛІОН, 2018. С. 23–25.

4. Миронова С.П. Олігофренопедагогіка. Компактний навчальний курс : навчальний посібник / С.П. Миронова. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, 2008. 204 с.

5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник / В.М. Синьов.— К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. - Частина I. — 238 с.

6. Krull, E. (2000). Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. TÜ Kirjastus.

**Легкий Олег Михайлович**  
**кандидат педагогічних наук**  
**старший науковий співробітник**  
**Відділу освіти дітей з порушеннями зору**  
**Інститут спеціальної педагогіки та психології**  
**імені Миколи Ярмаченка НАПН України**  
**м.Київ**

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ГАЛУЗІ ПРИРОДНИЧИХ НАУК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ**

У сучасних стандартах початкової освіти поняття «компетентність» є ключовим фактором освітнього процесу й орієнтована на результат навчання. Компетентність не зводиться лише до знань, умінь і навичок, оскільки містить у собі ще й мотиваційний, когнітивний, поведінковий і соціальний елементи.

Формування компетентностей залежить від способу організації засвоєння знань, оскільки головним є не обсяг знань, а те, наскільки вони дієві, як основа для прийняття ефективних рішень щодо тієї або іншої конкретної ситуації.

Формуванню компетентностей сприяють *особистісно орієнтований, діяльнісний та системний* підходи до організації освітнього процесу. *Особистісно орієнтований* підхід вимагає переходу від загальних результатів навчання на суб'єктивні результати конкретного учня, які викладачеві необхідно контролювати. *Системний* підхід передбачає оволодіння учнем не окремими знаннями й уміннями, а їх міжпредметною інтеграцією. *Діяльнісний* підхід може бути реалізований в процесі залучення учня до активної діяльності, тобто в процесі виконання ним певних дій і завдань. Виконання певних практичних дій неможливо без розуміння необхідності або потреби в зазначеній діяльності, що сприяє розвитку компетентності людини в певній сфері.

*Природнича компетентність* учня являє собою сполучення уявлень про природу, знань, умінь і навичок, оцінних суджень і досвіду діяльності, що дозволяють формулювати обґрунтовані й усвідомлені судження про об'єкти і



явища природи й виражаються в процесі активних самостійних, практичних, дослідницьких дій школяра.

*Природничу компетентність* утворюють такі структурні елементи: ціннісний, когнітивний, діяльнісний.

*Ціннісна* складова природничої компетентності учнів - це система цінностей молодших школярів у сфері відносин «людина-природа». У структуру поняття «компетентність» входить сукупність ціннісних орієнтацій, оскільки однією з основних завдань шкільної природничої освіти є формування в учнів позитивного ціннісного ставлення до об'єктів живої та неживої природи. Учитель повинен постійно підтримувати атмосферу пошуку й відкриття, для того, щоб пробудити в учнів пізнавальний інтерес до вивчення природознавства, ціннісних настанов у ставленні до природи й відчуття себе як невід'ємної частини навколишнього світу.

*Когнітивну* складову природничої компетентності учнів становлять предметні знання. Знання з природничих наук є міцними й функціональними, якщо вони складають відповідну систему й характеризуються цілісністю. Цілісність знань визначається як внутрішня характеристика системи, яку вона здобуває на заключному етапі свого розвитку. Формування системних знань учнів - основа формування їхньої цілісності.

Відсутність розуміння й планомірного, системного розвитку уявлень і понять у свідомості учнів, лише просте запам'ятовування, а не сформованість уявлень у початкових класах надалі гальмує засвоєння природничих наук у середній школі. Засвоєння та пропедевтика елементарних природничих понять повинно відбуватися вже в початковій школі.

Процес формування понять та уявлень здійснюється в діяльності. Діяльнісну складову предметної природничої компетентності учнів становлять уміння, навички й оволодіння різними способами діяльності.

*Діяльнісна* складова природничої компетентності учнів ґрунтується на пізнавальній і творчій активності учнів і включає ведення спостережень за об'єктами природи з виявленням причинно-наслідкових зв'язків між явищами природи й життєдіяльністю людини, уміння здійснювати пошуково-дослідницьку, практичну й природоохоронну діяльність, робити висновки й узагальнення, створювати проекти для стимулювання пізнавального інтересу школярів, розвитку спостережливості, мовної діяльності.

Таким чином, предметна *природнича компетентність* молодшого школяра - це особистісна якість, що характеризується сукупністю мотивів, ціннісних орієнтирів, знань, умінь, навичок з природознавства й формує здатність учня вирішувати пізнавальні й практичні завдання в сфері відносин «людина-природа».

Формування предметної природничої компетентності здійснюється на уроках, у позаурочній і позакласній діяльності з урахуванням специфіки навчального предмету й вимагає певних умов: природне розвиваюче середовище, спілкування дітей з об'єктами природи, активна діяльність дітей у

природі, що повинно поєднуватись зі спостереженнями, дослідженнями, практичними роботами, природоохоронною діяльністю.

У початковій ланці освіти дітей з порушенням зору формування природничої компетентності молодших школярів жадає від учителя наочного матеріалу для забезпечення освітнього процесу, підбору методів навчання й моніторинг якості знань своїх учнів, обов'язкового обліку індивідуальних особливостей і можливостей учнів.

*Спостереження* відіграють важливу роль в пізнанні учнями оточуючого світу. Воно повинно широко використовуватись і в тих випадках, коли діти вивчають новий матеріал, і тоді, коли предмет учням уже знайомий, але про нього вони мають не досить повне уявлення. Спостереження посідає важливе місце з перших кроків навчання учнів з порушенням зором. Чим ширше і послідовніше використовуються спостереження дітей на початковому етапі навчання, тим чіткішими і правильнішими будуть їхні уявлення, тим більшою мірою вони оволодівають вмінням спостерігати за предметами, явищами і процесами та робити правильні висновки зі спостережень.

В процесі сприймання того чи іншого об'єкту, явища учень поступово накопичує сенсорний досвід. При цьому необхідно, щоб властивості й назви предметів, явищ, які дитина сприймає, були поєднані словом, що допомагає закріпити у дитини уявлення про предмет чи явище, зробити їх більш чіткими.

У процесі формування природничої компетентності учнів важливо застосовувати методику реалізації нового змісту, яка повинна базуватися на сучасних методологічних принципах особистісно орієнтованого, компетентісного навчання й складатися в завданні вчителя навчити учня вчитися й оперативно застосовувати отримані знання. Необхідно відзначити, що роль учителя змінюється, він повинен здійснювати спрямовуючу функцію, а при методичній розробці уроку, крім навчальних, виховних, розвиваючих функцій навчання, особливу увагу приділяти мотиваційній й самоосвітній. Під час навчання доцільно формувати в кожного учня вміння використовувати не тільки шкільний підручник як орієнтир основних знань, а й інші джерела інформації.

Мета природничої галузі освіти в Новій українській школі полягає у формуванні в учнів за допомогою навчальних засобів системи природничих знань і здатності використовувати ці знання в практичній діяльності, створенні уявлень про природничий світ, формуванні екологічного мислення й поведінки учнів, вихованні громадянина демократичного суспільства.

Освітня галузь з природознавства в початковій школі є першим шаблоном до формування природничих уявлень про світ й відіграє особливо важливу роль у становленні особистості, розвитку її пізнавального інтересу й виховання. Метою даної освітньої галузі є формування компетентності учня шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу й людину, основ екологічних знань, оволодіння способів учбово-пізнавальної й природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних орієнтирів у різних сферах життєдіяльності й природоохоронної практики.

Досягнення зазначеної мети конкретизується виконанням наступних завдань: розвиток розумових здібностей, пізнавальної активності й самостійності; забезпечення єдності інтелектуального й емоційного у сприйнятті природи; засвоєння народних традицій у відносинах людини з природою; оволодіння доступними способами пізнання предметів і явищ природи.

Мета освіти в галузі природничих наук досягається шляхом постановки й реалізації освітніх, розвиваючих і виховних цілей.

*Освітні цілі* передбачають формування системи уявлень і понять про предмети і явища природи, взаємозв'язку й залежності між ними; предметних умінь на основі засвоєних природничих знань; умінь застосовувати спеціальні методи пізнання природи (спостереження, досвід, практична робота).

*Розвиваючі цілі* спрямовані на розвиток розумових здібностей учнів, що відбувається через оволодіння ними вміннями розумової діяльності: сприйняття, логічне й творче мислення, уява, пам'ять, мова, а також через розвиток емоційної сфери учнів, їх пізнавальній активності й самостійності, здатності до творчості, до самовираження й спілкування в спільній діяльності.

*Виховні цілі* пов'язані з вихованням особистісних якостей школярів, їх екологічної культури, відповідність моральним нормам і загальнолюдським цінностям у відношенні до навколишнього світу, прагнення охороняти й примножувати природу рідного краю.

Список літературних джерел.

1. Пруцакова О.Л. Мотиви взаємодії з природою та способи їх гармонізації у школярів. Особистість у просторі виховних інновацій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України. 2018 р. м. Івано-Франківськ. С. 295–30.

2. Пустовіт Н.А. Гармонізація відносин школярів із природою через взаємодію з установами природно-заповідного фонду. Особистість у просторі виховних інновацій : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України. 2018 р. м. Івано-Франківськ. С. 300–305.

3. Синьова Є.П. Тифлопедагогіка. Теорія виховання сліпих та слабозорих дітей. К. 2009.

**Лещій Наталія Петрівна**  
**кандидат педагогічних наук, доцент,**  
**Державний заклад**  
**«Південноукраїнський національний**  
**педагогічний університет**  
**імені К. Д. Ушинського»,**  
**м. Одеса, Україна**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДІТЕЙ ЗІ**  
**СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

Однією з найвагоміших проблем сучасного суспільства України є значне погіршення здоров'я населення, розпочинаючи з дитячих років, що пов'язано з екологічним, економічним станом країни, медичним обслуговуванням тощо.

В Україні нині функціонує система спеціальних закладів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Серед контингенту учнів цих закладів однією з найбільш складних у педагогічному плані є категорія дітей зі складними порушеннями розвитку.

На сучасному етапі розвитку спеціальної психології позначилася тенденція більш уважного і ретельного вивчення та аналізу структури складного дефекту з метою виявлення, опису та систематизації психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей, які мають різні поєднання порушень. Одним із найважливіших і першочергових завдань для досягнення ефективності в науково-практичній розробці проблеми допомоги дітям зі складним дефектом є системний аналіз складного (комплексного) порушення, який спирається на теоретико-методологічне вчення про складну структуру аномального розвитку.

Складні порушення – це поєднання двох і більше дефектів розвитку, які зумовлюють якісно своєрідну структуру психічного дефекту. Серед дітей зі складними порушеннями розвитку виділяють такі групи: розумово відсталі сліпі та зі слабким зором; розумово відсталі глухі та зі слабким слухом; глухі та зі слабким зором; сліпоглухі; глухі та зі слабким слухом з порушенням опорно-рухового апарату та ін.

Так, С. Миронова зауважує, що діти із складними (комплексними) порушеннями розвитку – це діти з порушеннями слуху, зору, тяжкими системними мовленнєвими порушеннями, тяжкими порушеннями опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, сліпоглухі діти [3, с. 54].

У свою чергу, Н. Гладких зазначає, що до комплексних порушень відносяться такі, які представлені декількома первинними порушеннями, кожне з яких, розглянуте окремо, визначає характер і структуру аномального розвитку. Всі порушення мають багатоаспектний вплив одне на одного і взаємопідсилюються. Як наслідок, негативний прояв таких дисфункцій є кількісно і якісно набагато грубішим, порівняно з простим додавання окремих порушень [2, с. 30].

На думку Т. Басилової, можна виокремити понад двадцять типів складних і множинних порушень, які можуть бути представлені поєднанням первинних сенсорних, рухових, мовленнєвих, емоційних порушень, а також поєднанням усіх цих порушень з розумовою відсталістю різного ступеня [1, с. 279].

Слід зазначити, що складні порушення можуть мати додаткові, меншою мірою виражені відхилення, які ускладнюють структуру самого порушення.

На нашу думку, найскладнішим у педагогічному плані поєднанням є поєднання первинних порушень опорно-рухового апарату, інтелекту та сенсорних функцій, що потребує диференційованого підходу до планування та

проведення психолого-педагогічної корекції.

Педагогічні спостереження за дітьми, які мають складні порушення опорно-рухового апарату, інтелекту та зору дозволили виділити та систематизувати специфічні особливості психічного розвитку таких дітей.

Особливості психічного розвитку, пов'язані з порушенням зору [4, с. 123]:

- підвищена чутливість до зорових, тактильних та звукових подразників, що викликає у деяких дітей стан дискомфорту, подекуди призводить до деструктивної поведінки;

- недостатність просторових уявлень, труднощі в їх засвоєнні. Діти недостатньо орієнтуються у власному тілі, просторі, часі, в побуті. Вони не можуть скласти з частин ціле, проаналізувати вихідні умови задачі, не планують і не контролюють свої дії;

- порушення зорово-моторної координації, недостатність зорового сприймання, інколи спостерігаються рухові стереотипії (мимовільні рухи руками перед очима, поплескування тощо);

- у них наявна загальна сповільненість, підвищена втомлюваність, виснажуваність, низька психічна активність.

Особливості психічного розвитку дитини, зумовлені інтелектуальним порушенням [4, с. 125]:

- пам'ять характеризується малим об'ємом, слабкою точністю і нестійкістю запам'ятовування словесного та наочного матеріалу, рухів і їх відтворення; переважанням вербального типу пам'яті над зоровою і тактильною. Розлади уваги та пам'яті проявляються в підвищеному відволіканні, нездатності довго концентрувати увагу. Відзначається уповільнений темп засвоєння, недостатнє розуміння нового матеріалу, що призводить до неточності його відтворення. Діти зазвичай схильні до мимовільного запам'ятовування, тобто запам'ятовують яскраве, незвичайне, емоційне, те, що їх приваблює. Довільне запам'ятовування формується у них значно пізніше;

- прояви психічного інфантилізму характерні майже для всіх дітей цієї категорії і виражаються в наявності рис дитячої поведінки, безпосередності, в переважанні діяльності за мотивами задоволення, в схильності до фантазування і мрійливості;

- емоційно-вольова сфера характеризується нестійкістю, слабким розвитком вольових процесів. Діти здебільшого безініціативні, несамотійні, імпульсивні. Водночас, деякі із них можуть проявити наполегливість та цілеспрямованість;

- поведінка не однорідна: можлива збудливість, імпульсивність, недостатня дисциплінованість; з іншого боку – врівноваженість, спокійність; зустрічаються також діти загальмовані, повільні, подекуди бездіяльнісні. В окремих дітей спостерігаються стереотипні рухи, самоагресія, аутистичні риси поведінки, недосконалість психомоторики і сенсорної системи, що зумовлюють труднощі навчання. Самооцінка у цих дітей низька.

Особливості психічного розвитку дитини, зумовлені порушеннями

опорно-рухового апарату [4, с. 127]:

- порушення загальної та дрібної моторики, пасивність, відсутність координації рухів, порушення контролю за рухами;
- обмежена рухливість артикуляційних м'язів, порушення дихання, підвищене слиновиділення;
- порушення маніпулятивної діяльності;
- розлади тактильних і м'язово-суглобових відчуттів, які ускладнюють дотикове обстеження предметів і, відповідно, отримання інформації про форму, текстуру та розміри предметів;
- моторні порушення обмежують самостійне пересування та ускладнюють оволодіння навичками самообслуговування, перешкоджають освоєнню предметно-практичної діяльності, що негативно позначається на формуванні вищих психічних функцій, інтегративної діяльності мозку, затримують психічний розвиток.

**Висновки.** Таким чином, діти зі складними порушеннями розвитку – це особлива категорія дітей, що мають свої специфічні особливості, врахування яких під час корекційної роботи дає можливість розвиватися дітям у всій цілісності. В результаті своєчасної освітньо-виховної та корекційної роботи можливе подолання негативних тенденцій і поступове входження вихованців, що мають складні порушення розумового і фізичного розвитку в соціум. Навчання і виховання дітей, які мають складні порушення розвитку, засвідчує, що реабілітація інтелектуальних і рухових порушень може мати позитивну динаміку на всіх проведених корекційних заняттях та виховних годинах. Значна роль у цьому процесі, на нашу думку, належить організації комплексної фізкультурно-оздоровчої роботи.

Список літературних джерел

1. Басилова Т.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными и множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие. М. : Академия, 2001. С. 278-299.
2. Гладких Н. В. Діагностика стану розвитку загальної та дрібної моторики у дітей молодшого шкільного віку з комплексними порушеннями опорно-рухового апарату, інтелекту та зору. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 6. Т. 2. С. 26-41.
3. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
4. Синьов В. М. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2015. Вип. 6. Т. 2. 330 с.

**Логінова Аліна Вікторівна**  
**Викладач кафедри дошкільної освіти**  
**Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького**  
**Аспірантка інституту спеціальної педагогіки і психології**

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕДУМОВ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Проблема розладів читання у дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) є однією з найактуальніших для шкільного навчання. Повноцінне оволодіння навичкою читання, а в подальшому оволодінням письма на початковому етапі шкільного навчання виступає необхідною передумовою для успішного засвоєння шкільної програми, допомагає соціальній адаптації та сприяє виникненню нових засобам мовленнєвої комунікації у письмовій формі [1].

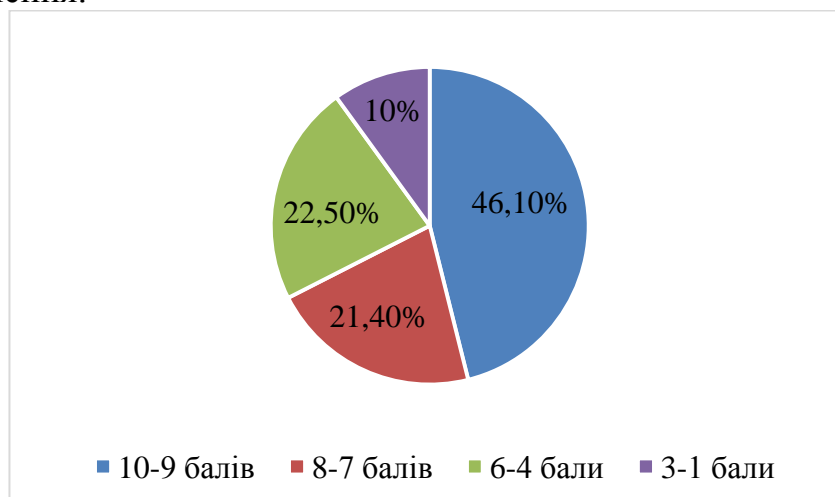
Аналізуючи наукові праці таких дослідників, як: Т. Єгорова, Е. Данілавичюте, В. Ільяної, Г. Каше, В. Ковшикова, Р. Лалаєвої, М. Савченко, Є. Соботович, А. Соколової, В. Тарасун, М. Шеремет, Н. Чередніченко нами були окреслені необхідні напрямки обстеження, які дають змогу детально дослідити ті функції та операції, які забезпечують оволодіння навичкою читання [2-3].

Розглянемо результати дослідження психолінгвістичних компонентів навички читання дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ більш детально.

Під час обробки результатів обстеження кожне правильно виконане завдання оцінювалося у 10-9 балів; за наявності декількох (1-3) грубих помилок нараховувалося 8-7 балів, 6-4 бали при допущенні (4-6) грубих помилок; значна кількості помилок, або не може його виконати – 3-1 бали.

Діагностику ми розпочали з дослідження стану сформованості усного мовлення. Зазначений блок складався з обстеження сформованості фонетичного боку мовлення та фонематичних процесів.

Дослідження ми розпочали з визначення стану сформованості фонетичного боку мовлення дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ. Під час діагностики пропонувалися класичні завдання для обстеження звуковимовної сторони мовлення.



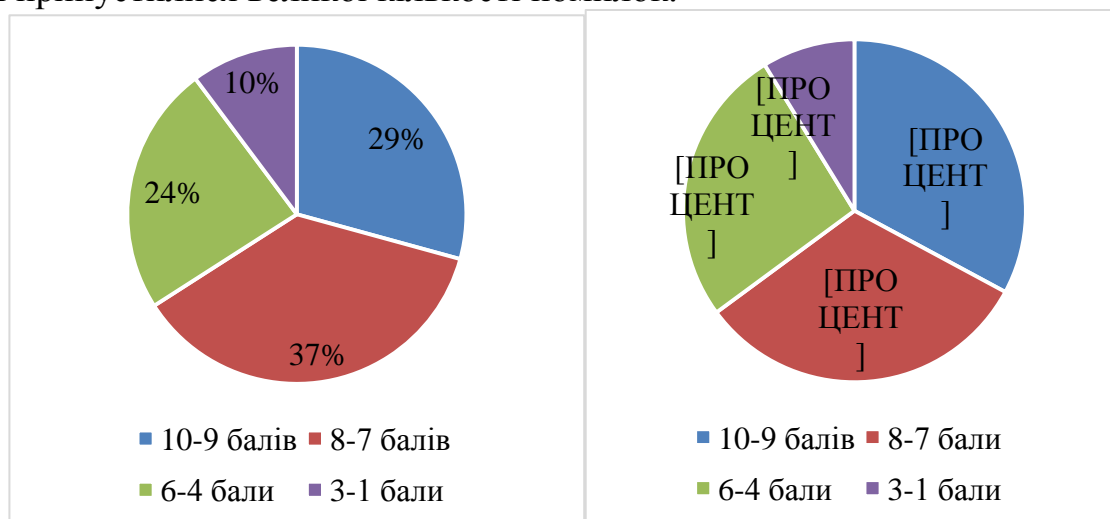
**Рис.1.1** *Стан сформованості фонетичного боку мовлення дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ*

Результати визначення стану сформованості фонетичного боку мовлення, репрезентовані на діаграмі (рис. 1.1) свідчать, що 46,1% дітей старшого дошкільного віку бездоганно виконали завдання без утруднень та без помилок. 22,5 % дітей допустили незначні помилки, тому відповіді були оцінені у 8-7 балів; 21,4 % дітей старшого дошкільного віку припустили великої кількості помилок. Під час виконання діагностичних вправ 10% дітей не змогли правильно відтворити у переважній більшості складні за звуко-складовою будовою слова, що пропонувалися у завданні №7.

Переважно причиною цих помилок була спотворена звуковимова дітей або заміна звуків артикуляційно складних більш простими, наприклад р – на л.

Отримані результати обстеження фонетичного боку мовлення, дають змогу зробити попередні висновки про те, що за умов вчасно нескоригованих недоліків у дошкільному віці, можемо говорити про їх можливий подальший негативний вплив на оволодіння писемним мовленням у цілому та читанням зокрема.

Наступним ми обстежили рівень сформованості фонематичних процесів дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ. Відповідно до закону онтогенетичного розвитку усного мовлення, ми запропонували ряд завдань та отримали такі результати. Як зазначено на діаграмі (рис. 1.2) 29% дітей мають високі показники сформованості фонематичного сприймання; 37% дітей припустилися окремих помилок; 24% дітей були оцінені у 6-4 бали та 10% дітей припустилися великої кількості помилок.



**Рис.1.2** *Сформованість фонематичного сприймання*  
Кількість дітей у %

**Рис.1.3** *Сформованість фонематичного уявлення*  
Кількість дітей у %

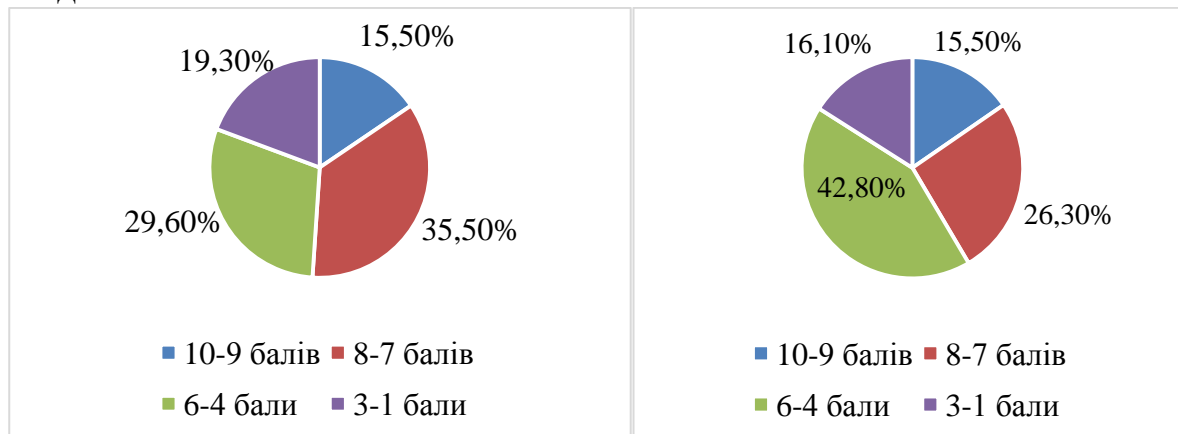
Результати сформованості фонематичного уявлення у дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ представлено у діаграмі (рис. 1.3.)

Як бачимо у 33% дітей високі показники і їх відповіді були оцінені у 10-9 балів. У 32% дітей сформованість фонематичного уявлення на достатньому рівні. Близько 26% дітей припускали грубі помилки і їх відповіді були оцінені у



6-4 бали: 9% дітей припустили велику кількість помилок при виконанні запропонованих завдань і були оцінені у 3-1 бали.

Під час визначення аналізу у зовнішньому плані ми отримали числові дані, які презентовано на діаграмі (рис.1.4). Результати дослідження свідчать про те, що 15,5% дітей результати на високому рівні, тому вони отримали 10-9 балів. У 35,5% дітей показали достатній рівень; 26,6% дітей виконання завдань оцінено у 6-4 бали; 19,3% – низькі показники виконання запропонованих завдань.

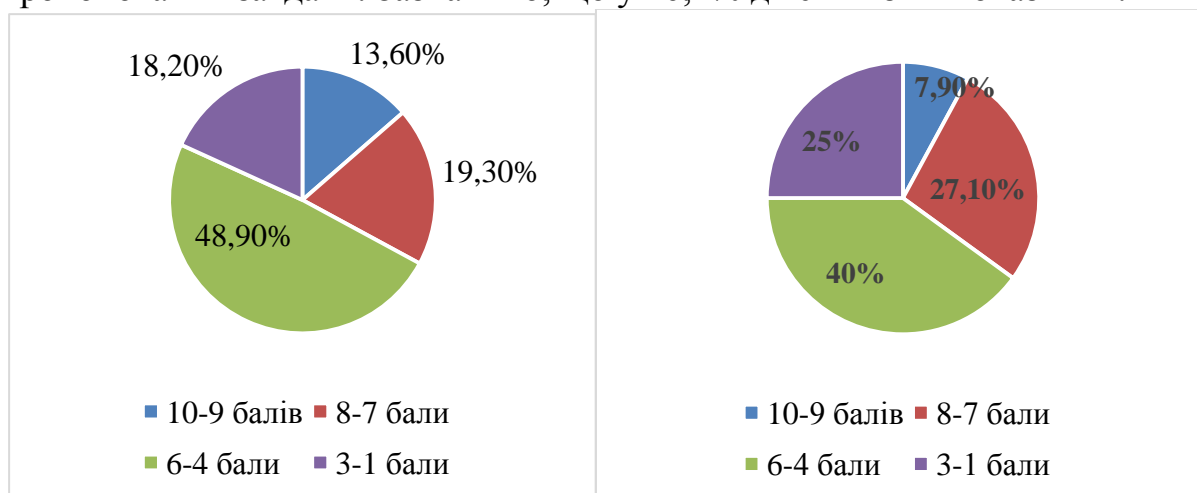


**Рис.1.4** Визначення аналізу у зовнішньому плані.  
Кількість дітей у %

**Рис.1.5** Визначення аналізу у внутрішньому плані  
Кількість дітей у %

Після дослідження звукового аналізу у зовнішньому плані ми перевірили звуковий аналіз у внутрішньому плані. Особливу увагу ми звертали на перевірку звукового аналізу у внутрішньому плані. Запропоновані завдання виконувалися дітьми без називання слів педагогом.

Розглянемо результати, які представлені на діаграмі (рис. 1.5), так 15,5% дітей мають високий рівень аналізу у внутрішньому плані. 26,3% дітей допускали незначні помилки; 42,8% дітей виконали лише половину запропонованих завдань. Зазначимо, що у 16,1% дітей низькі показники.



**Рис. 1.6.** Визначення звукового синтезу у зовнішньому плані  
Кількість дітей у %

**Рис. 1.7.** Визначення звукового синтезу у внутрішньому плані  
Кількість дітей у %

Після звукового аналізу у внутрішньому плані ми зосередили свою увагу на діагностиці звукового синтезу у зовнішньому плані. Розглянемо отримані результати докладніше. На діаграмі (рис. 1.6) бачимо, що 13,6% дітей відмінно справилися зі всіма завданнями; 19,3% дітей було оцінено у 6-4 бали; 48,9% дітей припустилися великої кількості помилок.

Наступна діаграма (рис.1.7) демонструє відповіді респондентів щодо визначення звукового синтезу у внутрішньому плані. З отриманих даних ми бачимо, що 7,9% дітей на високому рівні виконали запропоновані завдання; 27,1% дітей справилися із завданнями на достатньому рівні. 40% дітей справилися лише із половиною завдань. Низький рівень виконання був характерним для 25% дітей старшого дошкільного віку з ФФНМ.

Отже, аналіз експерименту доводить необхідність такого підходу, не обмежуючись лише знаннями про стан сформованості фонематичних процесів. Подальшу роботу вбачаємо у дослідженні зорових та слухових функцій і операцій, які разом з усним мовленням складають психолінгвістичну основу до опанування навички читання.

#### Список літературних джерел

1. Ільяна В. М. Вивчення стану сформованості фонематичних процесів у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в контексті попередження дислексій *Особлива дитина: навчання та виховання*. Київ, 2014. № 4. С. 31–38.  
Ilyana, V. M. (2014). *Studying the state of formation of phonemic processes in children with speech development disorders in the context of prevention of dyslexia*. Kyiv, Ukraine, 4, 31-38.
2. Ковшиков В. А., Глухов В. П. Психолінгвістика. Теория речевой деятельности : [учеб. пособие]. Москва. : АСТ: Астрель, 2007. 318с.  
Kovshikov V. A.(2007) *Psiholingvistika. Teoria rechevoj dejateinosti [Psiholingvistics. Theory of speech activity : [tutorial]]*. Moscov, Russia: Astrel.
3. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. Київ, 1997. 44 с.  
Sobotovych E. R. (1997). *Psykholinhvistychna struktura movlennievoi diialnosti i mekhanizmy yii formuvannia*. Kyiv, Ukraine.

**Лопатинська Наталія Анатоліївна,  
кандидат педагогічних наук,  
Хортицька національна академія,  
Запоріжжя, Україна**

### **ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ МІКРОПОЛЯРИЗАЦІЇ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Оновлення змісту та технологій корекційно-розвиткової діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення набуває вагомості значущості та першорядності у процесі реформування та модернізації освіти. Актуальність

досліджень обумовлена високою частотністю та мультисимптоматикою мовленнєвих порушень серед дитячого населення. Відтак, останнім часом зростає кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень, в яких предметом наукових розвідок є пошук інноваційних шляхів успішної корекції та реабілітації дітей із тяжкими порушеннями мовлення, розвиток яких ускладнено неврологічною симптоматикою. Активне залучення фізіотерапевтичних технологій у корекційно-розвиткову діяльність дітей із тяжкими порушеннями мовлення надає можливість активувати та підвищувати сприймаючу функцію нейронів, що сприяє поліпшенню координації інтрацентральної відносин та оптимізації центральної регуляції мовленнєвої функції.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в дослідженнях сьогодні досить широко представлено різні підходи до використання методу мікрополяризації, як унікальної нейротехнології корекції неврологічної симптоматики, який дозволяє змінювати функціональний стан відділів та ланок нервової системи. Сутність методу полягає в тому, що на тканини головного мозку впливає постійний струм вкрай малих величин (до 1мА), що забезпечує безболісну, цілеспрямовану та високоефективну стимуляцію уражених структур центральної нервової системи. Термін «мікрополяризація» вперше запропонований працівниками лабораторії Н. Бехтерової. Теоретико-методологічним підґрунтям унікального методу мікрополяризації є теорія дії електричного току на нервову тканину (Б. Веріго, Л. Гальвані, Г. Гельмгольц, Е. Дюбуа-Реймон, І. Мюллер, Д. Пінчук, Ж. Пельтьє, Е. Пфлюгер, А. Шемякін, В. Чаговець, А. Чутко та ін.).

На сьогодні у країнах Європейського Союзу та пострадянського простору накопичено достатній обсяг результатів наукових досліджень (Н. Бехтерева, О. Богданов, М. Бухарцев, Г. Вартанян, Р. Гірманов, О. Горелік, Г. Вартанян, В. Ілюхіна, І. Кисельов, Н. Кожушко, Ю. Кропотов, В. Лебедев, О. Ліппольд, Ю. Матвєєв, В. Михайлов, О. Нарішкін, Д. Пінчук, Т. Скоромець, Л. Чутко, О. Шелякін, В. Шуваєв, Р. Boggio R. Ferrucci F. Fregni M. Lima N. Lang M. Nitsche W. Paulus S. Rigonatti та ін.), які довели позитивний вплив мікрополяризації, що не лише підвищує нейрональну активність головного мозку (як у зоні прикладання, так і в інших зонах мозку), а й змінює морфологічну структуру нейроглії, нейрону та синаптичного апарату.

Вивчивши вітчизняний і зарубіжний теоретико-практичний досвід використання методу транскраніальної мікрополяризації ми вирішили апробувати її в нейрологокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення первинного і вторинного генезу (на тлі розладів аутистичного спектра і затримки психомоторного і психомовленнєвого розвитку). Метою використання методу транскраніальної мікрополяризації було активація центральної регуляції психічних функцій в цілому та мовленнєвої зокрема. Діти, у яких було зафіксовано індивідуальну непереносимість електричного струму, злоякісні пухлини, простудні та інфекційні захворювання, високу температуру тіла, щеплення, транскраніальну

мікрополяризацію не проводили.

Транскраніальна мікрополяризація здійснювалась за допомогою медичного апарату гальванізатору ПОЛЯРИС. Мікрополяризаційний вплив застосовувався на будь-якому з етапів корекційно-реабілітаційної діяльності. Процедури проводилися тривалістю 20-25 хвилин 2 рази на тиждень. Тривалість одного курсу лікування складала 10-15 сеансів і базувалась на висновках аналізу патологічного симптомокомплексу, ступеня порушення розвитку дитини дошкільного віку, індивідуальної латералізації організації мозку, схильності нервової системи до виснажування внаслідок стимуляції та стан її компенсаторних можливостей. Положення першого електрода (анода) обирались на підставі результатів нейропсихологічного та психо-логопедичного обстеження, другого електрода (катода) фіксувалось на соскоподібному відростку або потилиці. Обробка результатів ґрунтувалась на показниках електроенцефалографії, психологопедичного обстеження, суб'єктивних звітах фасилітаторів (батьків, спеціалістів).

Аналіз динаміки електрофізіологічних, психологічних і логопедичних показників засвідчує позитивні зміни функціонального стану головного мозку. Після проведеного курсу транскраніальної мікрополяризації у дітей із тяжкими порушеннями мовлення спостерігалась позитивна динаміка у функціонуванні структур:

- I функціонального блоку головного мозку: загальна психомоторна активність (подовження періоду активності, оволодіння новими руховими паттернами, поліпшення координації рухів, мілкої моторики), орієнтовно-дослідницька діяльність (поява вказівного жесту, мотивація досліджувати предмети навколишнього оточення), когнітивний інтерес, працездатність та продуктивність діяльності;

- II функціонального блоку: зрушення у сенсорно-перцептивній, мнестичній, емоційній сферах; у мовленнєвій діяльності (поява розуміючої функції мовлення, інтонаційно оформлених вокалізацій, складів; зростання потреби у спілкуванні, мовленнєвого супроводу дій, активного та пасивного словника, кількості використовуваних лексико-граматичних конструкцій; підвищення розбірливості мовлення, якості виконання артикуляційних вправ, граматичної будови мовлення);

- III функціонального блоку: нарощування ефективності вольових зусиль; прийняття допомоги дорослого; зниження примхливості, агресивності, не контролюваності поведінки; зміни в характері ігрової діяльності (перехід від маніпуляцій до розгляду іграшок, поява елементарних ігрових дій, вдосконалення сюжету).

Перші практичні успіхи у використанні нейростимуляційного методу довели і переконали нас в тому, що транскраніальна мікрополяризація забезпечує активацію сприймаючої функції нейроні та підвищення пластичної функції мозку.

Таким чином, транскраніальна мікрополяризація у дітей із тяжкими порушеннями мовлення активує мозкову діяльність для обробки мовленнєвої

інформації та сприяє розвитку здатності планувати мовленнєву діяльність і стабілізувати поведінкові реакції. Тому, сучасна практика надання корекційно-розвиткових послуг повинна мати в своєму арсеналі традиційні і нетрадиційні технології, які спрямовані не тільки на максимальну мовленнєву корекцію, але й на когнітивний, моторний та сенсорний розвиток дітей дошкільного віку, що в подальшому сприятиме його успішній соціальній та життєвій практиці. При цьому, новітні методи нейрологокорекційної діяльності не можна розглядати як самостійні, вони розглядаються як частина загальноприйнятих перевірених часом технологій.

#### Список літературних джерел

1. Павлова Н. В. Доцільність використання звукових нейромодуляцій в практиці ранньої корекції тяжких порушень мовлення у дошкільнят. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 7. Т.1. С. 302-316.
2. Микрополяризация у детей с нарушением психического развития / Кожушко Н.Ю. Спб, 2011. 336 с.
3. Шелякин А.М., Преображенская И.Г., Богданов О.В. Микрополяризационная терапия в детской неврологии (практическое руководство). М, 2008. 120 с.
4. Шеремет М.К., Макухова Т.В. Міждисциплінарний синтез теоретичних досліджень у збагачення методологічної бази логопедії. *Освіта та педагогічна наука*. Київ, 2012. Вип. 4. С. 58-62.

**Маймуренко Н.А., старший вихователь  
Піщанська М.Л., логопед  
відділення медико-соціальної реабілітації  
Комунальна установа охорони здоров'я  
«Краматорський будинок дитини «Антошка»  
м. Краматорськ, Україна**

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ У ДІТЕЙ З РАННІМ ДИТЯЧИМ АУТИЗМОМ В УМОВАХ ВІДДІЛЕННЯ МЕДИКО- СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ**

#### **Актуальність.**

Ранній дитячий аутизм (РДА) та розлади аутистичного спектру (РАС) - особливе порушення психічного розвитку, за якого мають місце стійкі і своєрідні порушення психіки, комунікативної поведінки, емоційного контакту дитини з навколишнім світом.

В останні роки кількість дітей з аутистичними порушеннями стрімко зростає, що являє собою серйозну соціальну, суспільну, психолого-педагогічну проблему та зустрічається досить часто (5-20 випадків на 10000 дітей). Аутизмом приблизно в чотири рази частіше страждають хлопчики. Організація повної та своєчасної корекційної допомоги цим дітям та їх родинам є дуже

нагальною і, при її відсутності, більш ніж в 70% випадків РДА спостерігається глибока інвалідність. За відомостями «Національного товариства сприяння дітям-аутистам» в США, своєчасно і правильно організована корекційна робота з дітьми покращує соціальну пристосовність і знижує в подальшому їх потреби в лікарняній допомозі з 74% до 8%. В даний час відсутні науково доведені відомості про основну причину аутизму, тому не існує будь - якої «чудодейної» методики в спеціальній педагогіці або психології, або «цілющого» лікування в медицині, завдяки яким можна було б «вилікувати» дитину. Проте, якщо вчасно надати досконально продуману спеціалізовану допомогу, засновану на співробітництві родини дітей з аутизмом та фахівцями, які володіють сучасними знаннями про аутизм, можна досягти значних позитивних результатів у розвитку таких дітей.

**Метою нашої роботи** з дітьми, що страждають РДА та РАС є корекція небажаної поведінки, розвиток комунікативних та соціальних відносин (спілкування, побутових навичок), а також досягнення незалежності в майбутньому.

У відділенні медико-соціальної реабілітації КУОЗ «Краматорський будинок дитини «Антошка» перебувають діти Донецької області з встановленими діагнозами РДА, РАС. Курс реабілітації становить 2 рази на рік, зі строком перебування 45 діб. Індивідуальні корекційні заняття тривають 20-25 хвилин. За період з січня 2018 по вересень 2019 роки курс реабілітації отримала 71 дитина віком від 3 до 4-х років. З них: дитячий аутизм – 23 дитини (32,4%), розлади аутистичного спектру - 48 дітей (67,62%).

На протязі перебування з дітьми працює мультидисциплінарна команда фахівців: психолог, логопед, дефектолог, педагог-Монтессорі, музичний керівник, вихователь. Психолого-педагогічна реабілітація включає психолого-педагогічну діагностику, психологічну, логопедичну та педагогічну корекцію, консультування, психолого-педагогічний супровід.

В перші дні перебування дитина проходить адаптацію до нових умов, проводяться зустрічі з родинами щодо виявлення запитів батьків, розкриття особливих проявів індивідуальності дитини, умов проживання дітей вдома. Педагоги у цей час проводять комплексне обстеження та визначення ступеню порушень психологічних розладів, визначають узгоджений запит, ставлять SMART-цілі, складають індивідуальну програму реабілітації, яку обов'язково узгоджують з батьками дітей. Протягом перебування дітей у відділенні батьки відвідують корекційні заняття, постійно отримують поточні консультації фахівців. Кожної 15 доби реабілітації дітей проводимо зустрічі з батьками, аналізуємо результати роботи, з корегуванням реабілітаційних заходів, виконання SMART-цілей, кожним спеціалістом надаються рекомендації щодо подальшої корекційної роботи з дітьми за напрямками: робота з дітьми, робота з родинами, створення предметно-розвиваючого середовища.

У всіх дітей з РДА та РАС спостерігали значне порушення мовлення, тому логопедичний супровід займає важливе місце в системі корекційних

заходів. Комплекс логопедичної корекції проводили у відділенні реабілітації в 4 етапи.

Спочатку дитину навчали невербальному виконанню простих вербальних інструкцій. На наступному етапі досягали чергування у вільному порядку двох завдань або стимулів. Після цього вводили і відпрацьовували до засвоєння третій стимул, потім все три чергували, вводячи четвертий, і так далі. На третьому етапі домагалися генералізації навичок, тобто проводили вправи в несподіваних місцях, незвичних для занять. Потім починали чергувати людей, які дають завдання (співробітники відділення, мама і тато, дідусі та бабусі, інші діти). На останньому етапі починали формувати самостійне розуміння нових стимулів без додаткового відпрацювання.

Зусилля фахівця, що займається формуванням мовлення аутичної дитини, вокалізації якої проявляються лише на рівні одноманітного набору звуків, спрямовані на розвиток найбільш збережених структур мозку.

Заміна вербальних абстрактних образів зоровими значно полегшує навчання. Реальні предмети, картинки, дзеркало застосовуються на всіх етапах роботи. Вибудовування візуального ряду є основною умовою успішності занять з немовленнєвими дітьми. Вважаємо обов'язковим використання дерев'яних дошок Сегена для розвитку зорово-моторної координації та стимуляції звуконаслідувальних аналогів слів, ехोलалічного повторення звуків мовлення. Паралельно проводили роботу з подолання артикуляторної апраксії, наявність якої може служити серйозною перешкодою для успішного розвитку мовлення дітей.

Використання в практичній діяльності сучасних принципів і методів корекції та реабілітації дозволили отримати певні позитивні результати.

### **Висновки.**

1. Корекційну роботу з дітьми з РДА, РАС слід починати якомога раніше, оскільки для цього потрібен дуже тривалий період систематичної роботи групи фахівців (логопед, дефектолог, педагог, психолог, педагог Монтессорі).

2. Для кожної дитини з РАС, РДА визначається SMART-ціль, розробляється індивідуальна корекційна програма з урахуванням особливостей її психічної сфери. Найбільшу продуктивність для аутичних дітей мають індивідуальні заняття, а потім у мікрогрупах.

3. Залучення батьків до співпраці з фахівцями значно покращує результати корекційної роботи.

4. Провідним напрямком логопедичного супроводу дітей з аутизмом є формування їх комунікативних навичок.

5. Заміна вербальних абстрактних образів зоровими значно полегшує навчання і допомогу дітям з РДА, РАС.

### **Список використаних джерел:**

1. Детский аутизм: Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына. - СПб.: Дидактика плюс, 2001. - 368 с.

2. Карвасарская И.Б. Психологическая помощь аутичной семье // Психосоциальные проблемы психотерапии, коррекционной педагогики, спец. психологии: Материалы III съезда РПА и науч.-практ. конф. Курск, 20-23 октября 2003 г. - Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2003. - 271 с.

3. Островська К. О. Особливості психомоторного розвитку аутичних дітей. Психологічні перспективи – Вип. 14.–Луцьк, 2009. –С. 81–86.

4. Островська К.О. Соціальний супровід дітей з аутизмом під час навчання: навч. посібник /К.О.Островська, Ю. В. Рибак, У.Р. Мельник, Є.В.Гук, А.Б.Заплатинська, О.Г. Ферт. –Львів :«Тріада плюс», 2009. –186 с.

5. Клінічний протокол "Програмно-цільове обслуговування дітей з розладами зі спектру аутизму", затверджений наказом МОЗ України від 15.02.2010 № 108 із змінами.

6. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі спектром аутистичних порушень//Рекомендовано Міністерством освіти і науки України (лист Міністерства освіти і науки України від 11.09.2013 № 1/11-13887).

**Мартинчук Олена Валеріївна,**  
**кандидат педагогічних наук, доцент,**  
**Київський університет імені Бориса Грінченка,**  
**Київ, Україна**

## **ПРОБЛЕМА КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

На сьогодні значущою є проблема кадрового забезпечення задоволення освітніх потреб, інтересів і потенційних можливостей розвитку учнів в умовах усталення інклюзивної парадигми у вітчизняній освітній системі. Ключовою фігурою у процесі задоволення особливих освітніх потреб дітей є фахівець у галузі спеціальної освіти. Тому вирішення цієї проблеми можливе за умови підготовки педагогів, здатних якісно здійснювати професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі Нової української школи.

Результати наявних досліджень, практика свідчать, що готовність освітян до роботи в умовах інклюзивної освіти є вкрай недостатньою. На це зокрема вказують результати дослідження на замовлення Фонду Відродження («Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи, 2012 [1]; «Надання послуг для дітей з групи ризику в умовах реформи інклюзивної освіти в Україні», 2019 [4]), згідно з якими освітяни чітко формулюють свою потребу у підтримці під час упровадження інклюзивного навчання та артикулюють проблему, яка полягає у тому, що педагоги не отримують такої підтримки від відповідних фахівців.

Однією з причин недостатньої підготовленості фахівців у галузі спеціальної освіти до надання такої підтримки є відсутність системної підготовки у закладах вищої освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі. Зокрема, можна зазначити такі недоліки у підготовці



фахівців як суто нозологічний підхід до розроблення змісту освітніх програм, що:

- не враховує достатньою мірою умови професійної діяльності в інклюзивному освітньому просторі з дітьми, які мають різні освітні потреби,
- і не забезпечує підготовку фахівців зі спеціальної освіти як педагогів підтримки усіх учасників освітнього процесу, як педагогів, здатних до ефективної організації інклюзивної освіти, до забезпечення її якості та експертної підтримки.

Тому нові виклики, які сьогодні постали перед українськими закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, вимагають переосмислення попереднього досвіду і пошуку новітніх підходів до професійної підготовки студентів в умовах університетської освіти.

Нами проаналізовано досвід деяких зарубіжних країн, які здійснюють розбудову якісної інклюзивної освіти. Результати аналізу цього досвіду свідчать про наявність у шкільному штатному розписі посад вчителів, які здійснюють забезпечення освітніх потреб учнів у загальноосвітньому просторі, наприклад: special educational needs (SEN) teacher (Великобританія), special education teacher (США, Фінляндія), корекційний педагог (Ізраїль), спеціальний педагог (Литва), допоміжний педагог (Молдова).

На нашу думку, для вітчизняного освітнього простору може бути прийнятною така назва професійної кваліфікації, як «спеціальний педагог», зважаючи на те, що фахова підготовка цього фахівця здійснюватиметься за спеціальністю 016 Спеціальна освіта (відповідно до переліку галузей і спеціальностей від 29.04.2015 року, за якими наразі здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти). На сьогодні підготовка фахівців за такою професійною кваліфікацією не відбувається, тому що, передусім, у Державному класифікаторі професій немає такої професійної кваліфікації.

Проте, зважаючи на наявний запит у вітчизняному освітньому просторі на цих фахівців, що зумовлений активним впровадженням інклюзивної освіти протягом останніх років, розбудовою Нової української школи, ми здійснили спробу теоретично осмислити феномен підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освітнього середовища та розробили концептуальні засади підготовки спеціальних педагогів для закладів освіти з інклюзивною формою навчання [2, 3].

У процесі теоретичного осмислення феномена підготовки фахівців нами окреслено методологічний концепт, що відображає взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів щодо навчання студентів в умовах університетської освіти: аксіологічний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, студентоцентризований, компетентнісний. Серед окреслених нами підходів найбільш конгруентними щодо сутності підготовки фахівців в умовах сучасного закладу вищої освіти визнано студентоцентризований та компетентнісний підходи, які є новою парадигмою освітнього процесу, відповідно до якої Національна команда експертів з реформування вищої освіти України радить підходити до

процесу удосконалення підготовки фахівців у вітчизняних університетах [2, 3]. Ключовими поняттями нової парадигми є визначення і врахування суспільної потреби при розробленні нових освітньо-професійних програм, придатність до працевлаштування, компетентності та результати навчання [6].

Формування фахових компетентностей, які визначаються основними видами професійної діяльності фахівця, є основним результатом освітньої діяльності у закладі вищої освіти. На основі аналізу міжнародних досліджень у сфері педагогічної освіти з інклюзії та власних наукових розвідок нами визначено основні види діяльності спеціального педагога закладу загальної середньої освіти: оцінка особливих освітніх потреб та розвитку дитини, корекційно-розвивальна, дидактична, виховна, консультативна, трансформаційна, координаційно-організаторська, комунікативна.

Здійснивши огляд і аналіз міжнародної дослідницької літератури у сфері педагогічної освіти з інклюзії (зокрема, дослідження, проведеного Європейською агенцією з питань спеціальної та інклюзивної освіти у межах проекту «Навчання учителів для інклюзії» / «Teacher Education for Inclusion» (2009-2012 р.р.) [5], з вивчення основних компетентностей педагогів, необхідних для інклюзивного суспільства у школі XXI століття, та власних наукових розвідок, ми окреслили основні компетентності сучасного фахівця зі спеціальної освіти для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища Нової української школи: повага до різноманіття учнів; планування, організація і реалізація процесу оцінки розвитку та освітніх потреб учнів; підтримка дітей з різними освітніми потребами; організація і координація індивідуальної допомоги та забезпечення особливих освітніх потреб учнів; створення і оцінка інклюзивного освітнього середовища; класний менеджмент; командна робота з фахівцями і батьками; постійний особистісний та професійний розвиток; пошук ресурсів для забезпечення освітніх потреб дітей; педагогічний коучинг зі створення інклюзивного освітнього простору.

На підґрунті узагальнення теоретико-методологічних засад професійної підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі нами окреслено новітні підходи до їхньої підготовки: запровадження підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта, за освітньо-професійною програмою «Спеціальна та інклюзивна освіта» з професійною кваліфікацією «Спеціальний педагог» на першому (бакалаврському) рівні; запровадження підготовки фахівців зі спеціальності 016 Спеціальна освіта за освітньо-професійною програмою «Спеціальна та інклюзивна освіта» з професійною кваліфікацією «Координатор інклюзивного навчання» на другому (магістерському) рівні.

Теза «відповідність компетентності підготовленого фахівця запитам сучасного суспільства» (TUNING) [6] стала ключовою у процесі розроблення концепції підготовки майбутніх фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища, що складається з таких структурних компонентів: вихідні значущі фрагменти об'єктивної реальності у їх історичному розвитку, які детермінують новітні підходи до

підготовки студентів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта; узгоджені поняття, які стали ключовими при розробленні концепції; виявлене найбільш значуще протиріччя, на вирішення якого спрямована концепція; генеральна ідея концепції; загальні положення концепції; принципи концепції; методологічні засади концепції; способи вирішення поставлених завдань у межах реалізації концепції (більш детально компоненти концепції представлено у монографії [2] та дисертаційному дослідженні [3]).

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів теорії і практики підготовки спеціальних педагогів і не претендує на повноту і дослідницьку завершеність висвітлення цієї проблеми. Вважаємо, що у подальшому українську наукову та освітянську спільноту чекає багато наукових розвідок на цьому шляху.

#### Список літературних джерел

1. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження / ERA – Європейська дослідницька асоціація, червень 2011 – січень 2012. К. : ВД «Плеяди» 2012. 62 с.
2. Мартинчук О. В. *Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі* : Монографія. К. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
3. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.
4. Service provision for at-risk children under inclusive education reform in Ukraine. Situation analysis of services provision for at-risk children and children with special educational needs under inclusive education reform. 2019. Open Society Foundations.
5. Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. European Agency for Development in Special Needs Education. 2012. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
6. Tuning Educational Structures in Europe. URL : <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>

**Мартинюк Зоряна Степанівна**  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник  
відділу логопедії Інституту  
спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
м. Київ

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МЕТОДИКИ КОРЕКЦІЇ  
ДИЗОРФОГРАФІЧНИХ ПОМИЛОК У ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ**

## ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НАВЧАННЯ

Аналіз та узагальнення вітчизняних і зарубіжних джерел з проблеми дослідження грамотного письма та результати власної експериментальної роботи, вивчення практичного досвіду навчально-корекційної роботи з учнями із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) створили необхідну базу для розробки інноваційних підходів до корекційно-розвивальної методики. В основу якої покладено комплекс корекційних засобів спрямованих на подолання дизорфографічних помилок у писемній продукції школярі. Визначено перспективи подальших досліджень, в основі яких є глибше розуміння психолінгвістики орфографічного досвіду.

Напрями методики розроблено з позицій психолінгвістичного підходу, що передбачає формування недостатньо сформованих, як структурних компонентів орфографічної навички, так і мовних структур шляхом розвитку психологічних механізмів, які їх зумовлюють. Тому відбір змістовних ліній корекційного навчання визначався необхідністю насамперед тих дій і знакових операцій, розвиток яких забезпечує засвоєння відповідних мовних одиниць і структур, що є основою для оволодіння морфологічним принципом письма. Психологічні механізми, що зумовлюють засвоєння орфографічної навички це: сформованість уваги на формальні одиниці мови; розвиток короткочасної та словесно-логічної пам'яті, усі види мовного аналізу; операція узагальнення; процес актуалізації граматичних форм і рядів споріднених слів; моделювання на основі заданих словотворчих морфем.

Мовні структури, що зумовлюють засвоєння орфографічної навички це: уявлення про фонематичний і морфологічний склад слова; фонемні парадигми (сукупність варіантів однієї й тієї ж фонемі, які закономірно чергуються у процесі функціонування мови); морфологічні парадигми словозміни і словотворення; гнізда споріднених слів, словотворчі моделі, значення словотворчих афіксів.

До складових орфографічної навички входять: орфографічна пильність; виконання орфографічних дій їх інтенсифікація і перенос засвоєної навички на аналогічні ситуації.

Оскільки оволодіння нормами орфографії можливе лише за відповідного рівня розвитку лінгвістичного мислення – здійснення розумових операцій (порівняння, узагальнення, класифікації та абстрагування, аналізу та синтезу на мовному матеріалі), то розгляд сформованості зазначених операцій є складовою експериментальних завдань.

Таким чином в результаті вивчення функціональних компонентів грамотного письма, в учнів з ТПМ молодшої ланки навчання та усіх виявлених особливостей писемно-мовленнєвої діяльності, а також характеристик когнітивних процесів і функцій було зроблено висновок про недостатню сформованість орфографічної навички а також психічної бази, що забезпечує процес писемного мовлення. Все це передбачає необхідність розробки спеціальної корекційно-розвивальної методики з подолання дизорфографічних

помилки. Методика створювалась із трьох підходів:

1. **Фонологічна ланка** орфографічної навички, яка містить спрямованість:

- уваги на звукове оформлення мовлення, що відбувається у процесі порівняння звучання та значення. Підбираються вправи на розвиток уваги до формальних одиниць мови, контроль за звуковим оформленням мовлення;
- фонемних парадигм (орфографічної пильності) у процесі спостереження дитини за звуковим складом слів, у яких та сама фонема знаходиться у сильній і слабкій позиціях.

Навчання потрібно проводити з опорою на слуховий аналізатор, розвиток слухової уваги, пам'яті, контролю із використанням різноманітних прийомів наочного моделювання. Зміст навчання вдосконалювався за рахунок поступового усунення слухової опори та спрямування уваги на зоровий аналізатор, розвиток зорових функцій (уваги, пам'яті, зорового контролю). Закріплювати та вдосконалювати орфографічні вміння потрібно на основі комбінування зорового та слухового аналізаторів шляхом самоконтролю.

2. **Морфологічної ланки** орфографічної навички, яка включає:

- спрямованість уваги на граматичне оформлення мовлення, що відбувається на основі порівняння слів за значенням похідних і твірних слів;
- формування операцій морфологічного аналізу на матеріалі спочатку добре засвоєних морфем, а після цього – на незасвоєних, порівняння їх за звучанням і виокремлення спільної морфеми, формування навичок словотворчого, лексичного аналізу, а також поетапне формування орфографічної пильності (актуалізація правила на конкретну орфограму, морфологічний аналіз, пригадування відповідного правила, прийняття рішення, виправлення помилки (самоконтроль над власним написанням)).

У формуванні різних видів мовного аналізу ми взяли до уваги вміння здійснювати диференціацію звукової, складової і морфемної структури слова. Під час корекційного навчання проводилось спеціально розроблені порівняльні завдання, в яких слово слугувало матеріалом для різних видів мовного аналізу. На початковому етапі слово розчленовувалося на букви, потім на склади, а на завершальному етапі на морфеми. При цьому основну увагу учнів було спрямовано на усвідомлення того, що елементи, які виділяються в слові, мають різне функціональне призначення:

- букви необхідні для переведення звукової оболонки слова в писемну форму;
- склади виділяються в слові для того, щоб учні опанували дію переносу;
- морфеми потрібні для оволодіння орфографічними правилами.

На нашу думку значення набуває розуміння функціонального призначення структурних елементів слова та практичних цілей різних видів мовного аналізу, що було важливим, адже сприяло підвищенню рівня усвідомленості виконуваних учнями аналітичних навчальних дій.

3. **Уміння вирішувати орфографічні задачі** відповідно до структурних компонентів орфографічної навички а саме:

- актуалізація правила на певну орфограму;
- морфологічний аналіз слова;
- використання необхідного лексичного та морфологічного матеріалу щодо умов правила;
- прийняття рішення;
- виправлення помилки.

Формування умінь розв'язувати орфографічні задачі є одним із основних завдань методики корекції. Аналіз праць різних науковців дав змогу зосередити увагу на методиці формування умінь розв'язувати орфографічну задачу. Оскільки учні спочатку мають вивчити орфографічне правило, а потім уже здійснювати алгоритм виконання правила на основі засвоєних знань. Вони відпрацьовують застосування алгоритму до автоматизму, тобто перехід на стадію згортання. Але ми ще хочемо зазначити, що засвоєння правила потрібно розпочинати з графічного позначення орфограми, як фіксації шляху міркування щодо застосування правил на практиці на основі алгоритму, що здійснюється шляхом письмового орфографічного розбору. У багатьох працях зокрема у С. Жуйкова розкрито підходи до розв'язування орфографічної задачі де наголошується на тому, що для вирішення орфографічних задач учні повинні вміти: позначати орфограми, а для цього необхідна «граматична база знань»; помітити орфограму. Недостатньо знати правило, потрібно навчити учня складати алгоритм розв'язання орфографічної задачі на його основі. Тому до зазначеного напрямку входять завдання з опорою на зоровий, слуховий та орфографічний контроль за орфограмою і поділяється на два етапи: послідовність розв'язання орфографічних дій та застосування вивченого правила в кожній конкретній орфографічній ситуації (прийняття рішення, виправлення помилки).

Вище зазначені підходи спрямовані на подолання дизорфографічних помилок в учнів зазначеної категорії шляхом формування складових орфографічної навички, що лежать в основі опанування морфологічного принципу письма.

#### Список літературних джерел

1. Алгазина Н. Н. Формирование орфографических навыков: пособие для учителя / Надежда Николаевна Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Дмитрий Николаевич Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 202 с.
3. Пригода З.С. Методика діагностики порушень писемного мовлення у школярів 5-6 класів із ТПМ / З.С. Пригода // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. [за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 118-122.
4. Пригода З.С. Орфографічна грамотність актуальна проблема навчання дітей із тяжкими порушеннями мовлення / З. С. Пригода // Український логопедичний вісник: зб. наук. праць. – 2011. № 2. К. : ПП «Актуальна освіта», 2011. – С. 31-35.

5. Пригода З.С. Формування компонентів орфографічної навички у школярів із тяжкими порушеннями мовлення / З.С. Пригода // Український логопедичний вісник: зб. наук. праць. – 2013. – № 4. К. : ПП «Актуальна освіта», 2013. – С. 40-44.

**Махоня Вадим Ігорович**  
**аспірант третього року навчання спеціальності**  
**016 «Спеціальна освіта»**  
**Сумський державний педагогічний**  
**університет імені А.С.Макаренка**  
**Суми, Україна**

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПРОЯВІВ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Дисграфія – здебільшого вроджений розлад, при якому процес письма з самого початку формується спотворено. У разі придбаної дисграфії, письмо було сформовано, а потім навичка постраждала або зникла.

Симптоми дисграфії дуже різноманітні і залежать перш за все від етіології, яка викликала порушення. Школярі з дисграфією найчастіше розумні і здібні, але в зошитах у них багато помилок в написанні. Батьки дивуються, що може бути причиною поганої успішності дитини. Перша думка, що це або небажання вчитися дитини в школі, або у неї поганий вчитель.

У молодших класах діти, які мають великі труднощі з письмом, можуть мати хорошу успішність з інших предметів і хороший інтелект, пам'ять, увагу. Але роблять помилки в написанні великих літер в словах, в диктантах допускають багато помилок. Погана успішність у школі, критика батьків і вчителів призводить до того, що дитина не має бажання відвідувати заняття. Дуже часто школяр стає об'єктом насмішок з боку однокласників, починає сильно перейматися з цього приводу і замикається в собі. Диктанти пише дуже повільно, часто неакуратним почерком. Іноді діти з дисграфією намагаються спеціально змінити свій почерк, в надії, що таким чином деякі помилки будуть менш помітні для вчителя.

У спеціальній літературі поширено класифікацій дисграфій (за видами і формами).

*Види дисграфії:*

- Розлад слухового сприйняття звуків. Дитина пропускає приголосні і голосні («листопад» – «листпад», «лисопад»), не дописує букви або склади («перевал» – «перева», «недосип» – «недоси»), іноді відбувається нарощування слів зайвими буквами або складами («викладання» – «виклададання»). Деякі діти спотворюють слова до невпізнання («великий» – «велька»), пишуть їх разом або ділять на свій розсуд («мед-мед», «загорами»). Вони не можуть визначити межі речень у тексті, тому кілька окремих пропозицій пишуть як одне велике: «Настала весна птахи прилетіли розпустилися квіти». При цьому виді

порушення дитина не розуміє, як пом'якшувати приголосні в слові («*печаль-печал*», «*м'ячик-мачик*»);

- Порушення лексичної і граматичної особливості мови. Проявляється у вигляді пропуску слів у реченнях. Учень замінює слова по їх звуковій схожості, не узгоджує слова в реченні («*біла сніг падала на земля*»). Дитина не розуміє, що таке частини слова. У тексті часто можна побачити злите написання прийменників («*при-ступити*», «*замашиною*»);
- Розлад зорового і просторового гнозиса. Це порушення відбувається при оптичній дисграфії. Дитина замінює букви, які по-різному розташовуються в просторі (наприклад «п» і «в», «ч» і «е»), не відрізняє друковані літери від письмових. Вона плутає графічно подібні літери («ц» і «ч», «ж» і «х»), або маючи додаткові елементи («и» – «ц», «о» – «ю»). Оптична дисграфія проявляється у вигляді зміни графічного образу літер (наприклад, дзеркально пише «и», «ю», «з»). У диктанті учень пропускає букви або пише зайві.

*Артикуляторно-акустична:* Не правильно вимовляє звуки і пише букви.

*Акустична:*

- Замінює літери фонетично схожими звуками, але правильно вимовляє
- Змішує дзвінки і глухі (Б – П, Д – Т)
- Плутає свистячі і шиплячі (С – Ш, З – Ж).
- Помилково позначає м'якість приголосних: «Лубіт», «болыт».

*Розлад мовного аналізу і синтезу:*

- Пропускає букви і склади
- Міняє місцями букви і (або) склади
- Не пише закінчення
- Пише зайві літери в слові
- Повторює букви і (або) склади
- Змішує склади з різних слів
- Злите написання прийменників ( «Настулі»)
- Роздільне написання приставок ( «На йшла»).

*Аграматична:*

- Розлад граматичної будови мови (наприклад, «чорний рукавичка», «сонячна день»).
- Не може схилити слова
- Помиляється в закінченнях слів
- Не погоджує слова між собою

*Оптична:*

- Розлад зорового і просторового гнозиса
- Літери пишуться за допомогою «рисок» і «кружечків».
- Не дописує елементи букв, наприклад «Г» замість »Р».
- Додає зайві елементи в літери
- Не з'єднує дві букви
- Плутає друковані та письмові букви
- Дзеркальне відображення букв



Шкільні вчителі повинні вчасно провести діагностику дисграфії у дітей і направити її на корекцію до фахівця. Дуже часто вони потрапляють на прийом до логопеда після тривалої роботи педагогів. Всім дітям треба пройти обстеження у логопеда, який заповнює мовну картку. У ній він вказує стан загальної і дрібної моторики. Спеціаліст повинен описати артикуляційний апарат, звуковимову, вказати проблеми читання та письма. У мовній картці логопед повинен написати коротку характеристику на дитину і логопедичний діагноз. Після проведеної корекційної роботи він заповнює відповідні графи, відображає результати занять. Рання діагностика цього порушення допомагає боротися з дисграфією на початкових етапах її розвитку. Якщо вона не була скоригована в дитячому віці, то її прояви можуть спостерігатися у дорослих.

Дисграфія включена до МКХ-10, лікуванням цього захворювання займаються лікарі-психіатри. В англomовних країнах для дисграфіків розроблені спеціальні навчальні програми, на жаль, в нас такої можливості поки що немає. Корекція дисграфії має починатися в дитячому садку. Це захворювання можна подолати тільки за допомогою спеціальних методик і прийомів, якими досконало володіють логопеди. Стандартна шкільна програма не зможе усунути дисграфію у молодших школярів. Скорегувати повністю її не вдається нікому, але наблизити до ідеалу правильного написання слів можна.

Заняття з логопедом може протікати у вигляді гри. У молодших школярів використовуються магнітні букви для створення слів. Цим способом підкріплюється зорове сприйняття елементів букв. Дитина повинна писати диктанти, щоб покращити сприйняття звуків на слух. Вдома з батьками можна пограти в історика, писати букви на папері за допомогою пір'яної ручки і чорнила.

Особливу увагу треба приділяти вибору ручок і олівців. Найкраще для дитини купувати ручки з нерівними поверхнями, вони масажують дистальні кінці пальців рук, посиляючи, таким чином, додаткові сигнали до головного мозку. Фломастери і олівці також необхідно вибирати не гладкої форми (наприклад, трикутної).

Оптична дисграфія коригується регулярними письмовими вправами. Щоб швидше опанувати навички письма можна використовувати гелеву ручку. Вона допоможе більш чітко прописати елементи букв. Для того, щоб скорегувати почерк необхідно в середньому 3 тижні занять. Для цих цілей можна купити спеціальний пропис або шкільний зошит. При написанні слів потрібно прописати букви в кожній клітинці. Оптична дисграфія також усувається шляхом тренування зорової пам'яті. Учні пропонуються намалювати кілька букв крейдою на дошці, в повітрі або виліпити їх з пластиліну. Існує кілька книг і посібників, наприклад «Оптична дисграфія». У них представлені приклади спеціальних занять. Ці книги можуть придбати батьки самостійно і займатися з дитиною вдома. Батьки повинні набратися терпіння і не сварити своїх дітей за помилки в письмі. Не можна змушувати дитину годинами займатися уроками і позбавляти за погані оцінки повноцінного відпочинку і розваг. Дитина має повністю

довіряти своїм батькам, не повинно бути панічного страху перед ними. Тільки спільними зусиллями з педагогами і психологами можна побороти дисграфію.

Список літературних джерел:

1. Корнєв О.М. Порушення письма та читання. СПб.: 1997. – 280 с.
2. Лалаєва Р.І., Бенедиктова Л.В. Діагностика и корекція порушень процесів читання та письма у молодших школярів. СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
3. Леонтьєв О.О. Основи психолінгвістики. М.: 1997. – 285 с.
4. Парамонова Л.Г. Попередження і усунення дисграфії у дітей. СПб: Союз, 2001. – 240 с.
5. Правдіна О.В. Логопедія. М.: 1969. – 104 с.
6. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології. СПб: 2003. – 679 с.

**Мякушко Оксана Іванівна**  
кандидат психологічних наук  
Інститут спеціальної педагогіки та психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України  
м. Київ, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

**Анотація.** В статті надані рекомендації з психологічного супроводу родини щодо оптимізації взаємодії батьків зі своєю особливою дитиною, описані різні форми допомоги, яку може надати психолог батькам дитини з інтелектуальними порушеннями, окреслені напрями і орієнтовні заняття тренінгу з підвищення батьківської компетентності.

**Ключові слова:** діти з порушеннями інтелектуального розвитку, психолого-педагогічний супровід родини, тренінг з підвищення батьківської ефективності.

**Miakushko O.I. Peculiarities of psychological and pedagogical support for parents of children with intellectual disabilities.** In this article the recommendations on family psychological support to optimize the parental interaction with their special child are given, the various forms of assistance that can be provided by a psychologist to parents of a child with intellectual disabilities are described, the directions and examples of training sessions to improve parental competence are outlined.

**Keywords:** children with intellectual disabilities, psychological and pedagogical support of the family, training to improve parental efficiency.

**Постановка проблеми.** Однією з передумов всебічного розвитку дитини є *нормалізація у неї тоничної регуляції*, яка в більш широкому розумінні (не лише як тонус нервово-м'язового апарата) трактується М. Бернштейном, У. Грей, О. Лурією і Д. Узнадзе як тонічна активність всього організму. З такої точки зору та на підставі багаторічної практичної роботи з особливими дітьми, Б. Архіпов, О. Максимова і Н. Семенова [1] пропонують розглядати рівень

тонічної регуляції (в якості рівня психічного реагування цілого організму) як рівень цілісного прийняття довкілля, вписування (організму, тіла, особистості) в навколишній світ (в тому числі середовище спілкування) і довіри до нього та вважають його *основою формування психіки дитини* (усвідомлення себе, Я-свідомості). За Т. Скрипник, цей рівень є підґрунтям соціального інтелекту.

Ґрунтуючись на цих позиціях, в запропонованій нами моделі навчально-пізнавальних компетентностей (в рамках інформаційного і структурно-функціонального підходу до психічної діяльності) рівень тонічної регуляції виділено в якості ресурсної складової як в біологічно обумовленому аспекті навчально-пізнавальної діяльності (в якості внутрішньої й зовнішньої детермінант функціональної системи психіки, що сприяють активізації пізнавальної діяльності та зосередженості на неї), так і в її соціальному аспекті (як почуття безпеки і довіри) [2].

З метою забезпечення базового почуття безпеки і довіри важливого значення набуває налагодження теплих і безпечних стосунків дитини, перш за все, з дорослими в її оточенні – з близьким дорослим (матір'ю чи особою, що її замінює), педагогами й спеціалістами. Отже, робота у цьому напрямі є однією з граней *психолого-педагогічного супроводу* дітей з інтелектуальними порушеннями зі створення максимально сприятливих умов для навчання, розвитку, виховання і соціалізації особистості. Це узгоджується з біо-психосоціальною моделлю розуміння інвалідності, яка наразі запроваджується в Україні і в якій спілкування та формування стосунків з близьким дорослим виступає одночасно як важлива навичка (Активність), сфера залучення до суспільного життя (Участь) та умова розвитку (Фактори середовища), що є важливими для кожної дитини незалежно від типу та структури порушень.

Враховуючи доведену у всьому світі ефективність ранньої корекції й розвитку дитини з особливими потребами, підвищується роль і значення педагогічної компетентності батьків. Важливим визнається *включення батьків* в корекційно-розвивальний процес, постійний розвиток їх педагогічної компетентності, а також *організація* для батьків, психологів і педагогів дітей з особливими потребами *консультативно-методичної та психолого-педагогічної допомоги і підтримки* [5].

Втім, створення такої системи в Україні знаходиться ще у стадії розвитку, що обумовлює актуальність пошуку шляхів оптимізації взаємодії батьків (чи осіб, що їх замінюють) зі своєю особливою дитиною та підвищення їхньої компетентності як важливої складової психолого-педагогічного супроводу родин дітей з особливими потребами.

**Аналіз наукових досліджень.** На сьогодні досягнуто певних успіхів у визначенні умов, які визначають успішність реалізації психолого-педагогічного супроводу дитини на її індивідуальному освітньому маршруті. Встановлено, що передусім, краще, щоб комплексна допомога дитині була розпочата якомога раніше й мала інтенсивний характер. Тому важливими є *координація діяльності установ* корекційно-компенсаторної спрямованості. Наразі актуальним є налагодження взаємодії спеціалістів не лише всередині одного відомства, а між

відомствами, щоб мати змогу надавати міждисциплінарну й трансдисциплінарну терапію (тобто, *холістичний, комплексний підхід*).

Визначено ключові принципи *Раннього втручання*, зокрема, орієнтований на особливості кожної сім'ї *сімейно – центрований підхід* (який передбачає паритетні відношення батьків і спеціалістів, адже саме батьки є експертами щодо розвитку своєї дитини), навчання і розвиток *у природному для дитини середовищі та рутинно-центрований підхід* (тобто, спрямування на всі сторони життя дитини та підвищення якості повсякденного життя сім'ї, територіальну доступність та формат довготривалої допомоги – 1-2 рази на тиждень).

Українськими дослідженнями останніх років встановлено [4, 5], що вибудовувати теплі й дієві стосунки зі своїми особливими дітьми батькам найчастіше заважають два основних дефіцити, які стосуються емоційного компоненту взаємодії (неприйняття дитини) та її операційної сторони, пов'язаної із недостатньою обізнаністю батьків у педагогічних технологіях.

Актуальність оптимізації взаємодії батьків зі своєю особливою дитиною обумовила **мету статті**: висвітлити форми допомоги, яку може надати психолог батькам дітей з інтелектуальними порушеннями та окреслити важливі напрями тренінгу з підвищення компетентності батьків.

**Виклад основного матеріалу та результати досліджень.** Психолог може надати допомогу батькам дитини з інтелектуальними порушеннями в різній формі. По-перше, це *консультативно-психологічна допомога*, яку можуть надавати працівники ІРЦ, практичні психологи освітніх й реабілітаційних установ, а також центрів соціально-психологічної реабілітації. Консультації можуть стосуватися особливостей розвитку дитини, технології її розвитку й навчання в межах можливостей дитини, її поведінки та в цілому організації життєдіяльності дитини та її сім'ї тощо. Наприклад, це можуть бути відповіді на запитання матері щодо спілкування з дитиною раннього віку («Як спілкуватися?», «Як гратися?», «Які іграшки підходять?», «Не можу цілий день тримати її на руках» тощо), мотивації дитини на корекційно-розвиткову роботу, допомоги зі створення особистого простору (інформування про допомогу служб, розподіл і делегування обов'язків).

При цьому, додержуючись принципу партнерства з дитиною та її родиною та принципу бути «на боці з дитиною», важливо, щоб спеціалісти надавали послуги не лише в ресурсно-забезпечених умовах освітніх закладів чи реабілітаційних центрів, але й допомагали батькам організувати роботу з дітьми в реальних домашніх умовах сім'ї.

Ще однією чутливою темою для обговорення може бути *підтримка братів і сестер дитини з особливими потребами* та її правил. Від надання якісної психологічної допомоги і підтримки (вчителям, батькам і дітям в класі – як з особливими потребами, так і з нормотиповим розвитком) залежить й успішність *інклюзії дітей з особливими потребами в освітньому просторі*.

Вкрай потрібною формою роботи є допомога батькам у встановленні ресурсних соціальних зв'язків, що передбачає знаходження інших батьків з дітьми з особливими потребами або організація для батьків *Груп підтримки*, в

яких вони можуть поділитися своїми проблемами та обмінятися з іншими шляхами їх вирішення. Такі групи також можуть сприяти згуртуванню батьків заради спільного вирішення потреб їх дітей, зокрема, організації дозвілля (театральних постанов, екскурсій, виїздів на природу, літніх таборів) тощо.

Батьки можуть також потребувати *психотерапевтичної допомоги*, щоб справитися з власними важкими переживаннями й травмами, які перешкоджають встановленню теплих стосунків зі своїми дітьми та компетентному виконанню своїх обов'язків. У випадку негативного емоційного фону у взаємодії з дитиною (коли батьки чи особи, які їх замінюють, відчують пригніченість, розгубленість, втому, почуття провини) важливо відновити у дорослих почуття спроможності розв'язувати проблеми. У випадку виникнення негативних почуттів у дорослих під час реабілітації (коли вони виявляють гіперпідключання, необґрунтовану жалість – «замучили бідну дитину», підсвідомий спротив чи саботаж) потрібно формувати у них позитивні установки щодо можливостей дитини.

Втім, найбільш швидкою й ефективною формою роботи з усунення бар'єрів у взаємодії батьків з їхніми дітьми з особливими потребами та розвитку педагогічної компетентності батьків є *тренінги*. Психолог може проводити тренінги, спрямовані на зняття у батьків почуття провини та інших негативних емоцій, розвитку вмінь взаємодіяти з дітьми, підвищення ефективності спілкування, оволодіння навичками з різних навчальних технологій (методики прикладного аналізу поведінки АВА, Флортайму, сенсорної інтеграції, арт-терапії тощо), а також задля актуалізації їхніх ресурсів і профілактики емоційного вигорання й перевтоми.

Зазначимо, що саме режим тренінгів дозволяє найкраще сформувати у батьків на практиці вміння і навички, необхідні для побудови оптимальних дитячо-батьківських відносин і, відповідно, в цілому активізації психіки дитини та її вписування в середовище спілкування. І оскільки лише компетентні батьки зможуть виховати компетентну дитину, нами був розроблений тренінг з підвищення батьківської ефективності. Його основною метою є сприяння формуванню якісної, безпечної й довірливої взаємодії між батьками і дитиною за рахунок подолання двох вищезгаданих дефіцитів у батьків. Тренінг ґрунтується на ідеях Х. Жино щодо важливості піклування, спілкування і відчуття реальності та спрямовується на: надання батькам емоційної та інформаційної підтримки (адже, за Х.Жино, без емоційного «перевиховання» батьків неможливо допомогти дитині і підтримати її емоційний розвиток); формування навичок, необхідних для взаємодії з дітьми без застосування покарань; підвищення педагогічної освіти батьків, формування у них вмінь працювати в рамках різних програм навчання й розвитку дітей.

Список літературних джерел:

1. Архипов, Б. А. Уровень тонической регуляции, как основа формирования психики ребенка / Б.А.Архипов, Е.В.Максимова, Н.Е.Семенова // "Психотерапия", 2010. - №5 (89), - С. 24-33.

2. Мякушко, О.І. Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами / О.І.Мякушко // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб.наук.праць: Вип. 13 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки та психології імені М.Ярмаченка НАПН України; [редкол. Бех І. Д. та ін.]. – Київ, 2018.- С.125-134.

3. Помощь родителям в воспитании детей. [пер. с англ.] - М.: Прогресс, 1992. -:256 с.

4. Скланська, О. В. Вивчення та корекція взаємодії батьків із дитиною раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку за допомогою аналізу відеозаписів. / О.В.Скланська // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія: «Психологічні науки». – 2018. – №2. – С. 229–233.

5. Чобанян А. Умови впровадження моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю та їх сімей / А.Чобанян // The goals of the WorldScience. – 2016. - №2 (6), vol.4. - С. 49-52.

**Нагорна Олена Василівна**  
**Центральноукраїнський державний педагогічний університет**  
**т імені Володимира Винниченка,**  
**м. Кропивницький, Україна**

### **ІНКЛЮЗІЯ ЯК СУЧАСНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

У сучасному світі відбуваються докорінні зміни в підходах до освіти й до соціокультурної політики загалом, що спричиняють переорієнтацією суспільства на розвиток людини, формування його особистісних якостей. Ці зміни в суспільній свідомості сприяли виникненню нової парадигми освіти, яка спирається на підходи й поняття, вироблені сучасною практикою. Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та забезпечення доступності всіх ресурсів суспільства для осіб з особливими освітніми потребами. Продовжує формуватися і впроваджуватися нова культурна й освітня норма – створення умов для активної участі в житті суспільства для всіх громадян [1, с. 4]. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується інтенсивним переосмисленням цінностей, пошуками нового в теорії та практиці навчання й виховання дітей, зокрема у контексті інклюзивної освіти. Освіта для дітей з особливими освітніми потребами має стати універсальною підготовкою до дорослого життя, у якому забезпечуються природні, соціальні та креативні можливості та потреби. Реалізація ідеї інклюзії є однією з важливих тенденцій сучасного етапу розвитку моделі національної освіти в Україні.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання.



Інклюзивна освіта базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Інклюзивну освіту, як систему освітніх послуг, має забезпечувати інклюзивна школа – заклад освіти, що адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує наявні в громаді ресурси, залучає батьків, фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до потреб кожної дитини, забезпечує сприятливий клімат в освітньому середовищі [3, с. 13].

Зарубіжна практика інклюзії в освіті має багатий досвід і законодавче підґрунтя, тоді як українська – тільки розвивається. Згідно з ідеальними канонами, інклюзивна освіта є процесом розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, з погляду пристосування до різних освітніх потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з особливими потребами.

Інклюзія охоплює глибокі соціальні процеси школи: створюється моральне, матеріальне, педагогічне середовище, адаптоване до освітніх потреб будь-якої дитини. Таке середовище можна створити тільки за умови тісної співпраці з батьками, у дружній командній взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У такому середовищі мають працювати люди, готові змінюватися разом із дитиною й заради дитини.

Інклюзивна освіта сама по собі організуватися не може. Цей процес пов'язаний із змінами на ціннісному, моральному рівнях. Проблеми організації інклюзивної освіти в сучасній школі пов'язані насамперед з тим, що школа як соціальний інститут орієнтована на дітей, здатних рухатися в темпі, передбаченому стандартною програмою, дітей, для яких достатніми є типові методи педагогічної роботи.

Первинним і найважливішим етапом підготовки системи освіти до реалізації процесу інклюзії є етап психологічних і ціннісних змін та рівня професійних компетентностей фахівців.

Уже на перших етапах розвитку інклюзивної освіти гостро постає проблема неготовності вчителів загальноосвітньої школи (професійної, психологічної та методичної) до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, виявляється недостатня кількість професійних компетенцій учителя до роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів.

Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки й упередження, професійна невпевненість учителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не тільки перед психологічним співтовариством освіти, а й перед методичними службами, а основне – перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи. Педагоги загальної освіти потребують спеціалізованої комплексної допомоги з боку фахівців у галузі корекційної педагогіки, спеціальної психології, у розумінні й реалізації підходів до індивідуалізації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Однак найважливіше, чому мають навчитися педагоги загальноосвітньої школи, – це працювати з дітьми з різними можливостями до навчання й враховувати це різноманіття у своєму педагогічному підході до кожного.

У сучасній практиці багатьох освітніх установ насильницьке «впровадження зверху» спричиняє різні негативні наслідки. Унаслідок неготовності школи до інклюзивної освіти виникає небезпека імітації «інклюзії» і через це дискредитація самої ідеї інклюзивної освіти. Небезпека імітації виникає тому, що за певних організаційних умов інклюзивна освіта може перетворитися на «модну», популярну тенденцію без глибоких якісних змін самого освітнього й виховного процесу.

Основною орієнтацією фахівців, що розвивають процеси інклюзії в системі загальної освіти, сьогодні має стати якість процесу залучення й супроводу всіх учасників, аналіз успішних практик, пошуки ефективних технологій, оцінка динаміки психологічних і системних змін.

Для оцінки якості інклюзивного процесу в системі освіти необхідна розробка комплексу програм моніторингових досліджень, пов'язаних з динамічною оцінкою психологічних параметрів процесу інклюзії в загальноосвітньому закладі та в системі загалом. На нашу думку, одним з таких показників є готовність учителя до професійної діяльності в інклюзивних освітніх умовах. Це дозволить отримати інформацію з питань розробки змісту програм підвищення кваліфікації, грамотного управління та методичного забезпечення системи інклюзії, а також психологічної підтримки інклюзивного процесу.

Готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти розглядається через основні показники: професійну й психологічну готовність.

Структура професійної готовності:

- інформаційна готовність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання спеціальної психології та корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями в розвитку;
- готовність до професійної взаємодії й навчання.

Структура психологічної готовності:

- емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку;
- готовність залучати дітей із різними вадами порушень до діяльності на уроці;
- задоволення власною педагогічною діяльністю.

Основні побоювання педагогів масових шкіл пов'язані з розумінням недостатності власних знань в галузі корекційної педагогіки, з незнанням форм і методів у роботі з дітьми з порушеннями в розвитку.

Проблема інклюзивної освіти складна, дискусійна, однак важливою є її соціальність, оскільки зазначені питання стосуються інтересів великої кількості



людей. Суспільство має надати будь-якій людині право вибору виду освіти залежно від його інтересів, потреб, можливостей.

#### СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А.А. Колупаєва., Н.З Софій., Ю.М. Найда та ін. За заг. ред. Л.І. Даниленко., — К.: 2007. — 128 с.
2. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук – К.: «АТОПОЛ» – 2011. – 273 с.
3. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.

**Недозим Інна Вікторівна,  
кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник  
Відділу психолого-педагогічного  
супроводу дітей з особливими потребами  
Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України**

### **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

За звітом Центру з контролю захворюваності і профілактики США (CDC) в 2015 році розлади аутистичного спектра є в 1 дитини з 68. Американська асоціація психіатрів у посібнику з діагностики та статистики психічних розладів DSM-V (2013) та Національний інститут здоров'я і якості медичної допомоги Великобританії (NICE) у клінічних протоколах визначають розлади аутистичного спектра як стійкий дефіцит соціальної комунікації та соціальної взаємодії.

Стан сформованості соціальної сфери у дітей з РАС: спостерігаються труднощі на двох рівнях: соціально-когнітивному та соціально-поведінковому, що охоплює труднощі у спілкуванні з іншими, зав'язуванні дружніх стосунків, реагуванні на емоційні відгуки інших людей. Соціально-когнітивні порушення характеризуються труднощами у розумінні та розпізнаванні складних почуттів (наприклад, гордість або ж збентеженість), умінні робити висновки про чужий психічний стан, інтегруванні вербальних і невербальних аспектів емоційних реакцій [4].

У численних дослідженнях, присвячених дослідженням особливостей розвитку дітей з РАС, припускається така можливість, що соціально-комунікативні порушення при аутизмі зумовлені порушенням такої базової здатності, як соціальний інтелект.

Соціальний інтелект – це глобальна здатність, що визначає стан сформованості індивідуальних задатків, здібностей, властивостей та вмінь в

когнітивній, емоційній та поведінковій сферах, та впливає на рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії.

Порушення соціальної комунікації у дітей з РАС спостерігаються на ранніх етапах розвитку. Первинні біологічні дефіцити, незалежно від типу подальшого розвитку, вже мають своєрідність в ранній поведінці і реакціях дитини. Надалі, при аналізі соціальної комунікації дітей з РАС, можна говорити про порушення всіх складових спілкування: потреби в спілкуванні, мотиву спілкування і засобів спілкування [2].

Дослідники відмічають незвичайні реакції на сенсорні стимули, що включає в себе особливу захопленість об'єктами, що рухаються та яскравими фарбами, непереносимість гучних звуків, розслаблення від глибоких стискань, і жорсткі харчові переваги та ін. [3]. Однією з теорій можливих причин даних проявів є Модель порушеної інтеграції інформації – «крайньої виразності чоловічого мозку». Згідно з цією моделлю, діти із РАС обробляють інформацію в особливий спосіб: переважно моноканально та секвенційно. Такий тип обробки інформації характеризується тим, що увага дитини одномоментно зосереджена на одному сенсорному каналі (аудіальному, візуальному тощо). В той час як обробляється інформація, що надходить по цьому каналу, інші канали свого роду «відключені». Відповідно увага вузько зосереджена на конкретних деталях однієї сенсорної модальності, а усе інше є начебто поза полем зору/слуху. Для розуміння соціальної взаємодії та розвитку мови як засобу цієї взаємодії надзвичайно важливо обробляти соціальну інформацію «цілісно», а не по-деталях, інтегрувати те, що ми бачимо, з тим, що ми чуємо. Відповідно це може зумовлювати соціальні та мовленнєві/комунікативні дефіцити дитини з РАС.

Одним із проявів аутизму є обмежені та повторювані зразки поведінки, інтересів та діяльності, які можуть проявлятися різними способами. Деякі діти з РАС відмовляються змінити певну діяльність, що була запланована та зазначена в розпорядку дня або ж відмовляються не виконувати певні ритуали; можуть захоплюватися та занурюватися в споглядання певних частин об'єктів та бути дуже сконцентрованими та зацікавленими на вузькому колі інтересів чи діяльності і ставати збудженими та засмученими, за умови прохання змінити діяльність, якою вони були зацікавлені.

Чимало досліджень свідчать, що у дітей з РАС спостерігаються труднощі у формуванні невербального компонента комунікативної діяльності. Адаптивність невербальної поведінки страждає вже з перших років життя (одними з проявів є відсутність жестів, виразності обличчя), що призводить до специфічної фіксації дітей з РАС на довербальній стадії розвитку комунікативної діяльності [1].

Діти з аутизмом, як правило, мають дефіцит в імітації, спільній увазі, і як наслідок частково породжують порушення соціальної взаємодії [5]. Аутизм є єдиним відомим розладом, при якому у дитини може бути повністю відсутня навичка спільної уваги.

Порушення соціальної комунікації та взаємодії включає в себе нездатність побудувати відповідні відносини з однолітками, відсутність спонтанного обміну задоволеннями, почуттям радості, інтересами, або відсутність бажання поділитися успіхами з іншими, відсутність соціально-емоційної взаємності, порушення реакцій на емоції інших людей, відсутність різноманітної адаптаційної поведінки відповідно до різних соціальних контекстів [6].

Діти з РАС, які мають високий рівень академічного інтелекту прагнуть до повноцінної взаємодії з однолітками, але стикаються з труднощами через обмеженість розуміння інших, що може призвести до соціальної ізоляції і самотності.

У дітей з РАС є специфічні та характерні саме для них труднощі розуміння того, що у людей існують уявлення, які можуть розходитися як з реальністю, так і з їх власними уявленнями. Чисельні дослідження соціального інтелекту у дітей з РАС проводились в контексті досліджень Теорії Розуму. Так, Baron-Cohen, S., Cooper, C., Goleman, D., Leslie, A. & Frith, U. припустили, що соціально-комунікативні порушення при аутизмі обумовлені порушенням базової здатності людини "розуміти внутрішній стан інших людей". Дитина, починаючи приблизно з 4 років, розуміє (хоча вона про це й не говорить в розгорнутому вигляді), що у людей є бажання та уявлення про ситуацію і що саме ці уявлення (у більшій мірі, ніж фізичні характеристики ситуації) визначають їх поведінку.

Таким чином, можна стверджувати, що успішна соціалізація залежить від особливостей та рівня сформованості соціального інтелекту. Успішність входження вчорашнього дошкільника до соціально-психологічного простору школи, який характеризується певною специфікою взаємодії, спілкування школярів між собою та з педагогами, обумовлена, насамперед, особливостями та рівнем розвитку його соціального інтелекту. Але рівень розвитку соціального інтелекту дітей з РАС не відповідає тим вимогам, які до них висувають. Дошкільні заклади та початкові школи мають мати різноманітний діагностичний інструментарій щодо дослідження певних складових соціального інтелекту, що дасть змогу вчасно виявляти порушення та за допомогою спеціально розробленого корекційно-розвивального впливу формувати у дітей гнучкі навички соціальної поведінки, які допомагають дитині відчувати себе більш впевнено у постійно мінливих умовах соціального середовища.

#### Список літературних джерел:

1. Логвінова І. П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму / І. П. Логвінова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. [зб. наук. пр.] / за ред. В. М. Синьова. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – № 18. – С. 137–141.
2. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід додіагностики та корекції розвитку дітей з аутизмом : дис...д-ра психол. наук : 19.00.08 /

Тетяна Вікторівна Скрипник; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – К., 2010. – 385 с.

3. Barkley, R. A., & Mash, E. J. (2003). Child psychopathology (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.

4. Contribution of Theory of Mind, Executive Functioning, and Pragmatics to Socialization Behaviors of Children with High-Functioning Autism/Berenguer, Carmen; Miranda, Ana; Colomer, Carla; Baixauli, Inmaculada; Roselló, Belén. Journal of Autism and Developmental Disorders, v48 n2 p430-441 Feb 2018.

5. Hwang, B., & Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 30(4), 341-342.

6. Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. Behavior Modification, 25, 785-802.

**Новгородський Руслан Григорович**  
**кандидат педагогічних наук,**  
**доцент кафедри соціальної педагогіки**  
**і соціальної роботи Ніжинського державного**  
**університету імені Миколи Гоголя**

## **СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК ОСНОВА В ПРОЦЕСІ ІНТЕГРУВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасний розвиток українського суспільства й системи освіти відбувається під впливом світової тенденції до зростання кількості людей з інвалідністю., Сьогодні кожна десята людина за даними ООН на планеті має психофізичні порушення, а у 25 % всього населення планети є різні розлади здоров'я.

В Україні міністерством соціальної політики зареєстровано близько 3 млн. людей з інвалідністю, з них 168 тис. дітей, кількість яких збільшується. Щорічно в державі реєструється 200 – 220 тис. осіб, на 450 тис. вагітностей народжується 150 тис. дітей з вродженими вадами, серед яких 20 тис. – із важкими порушеннями.

Таке поширення інвалідності в світі та в Україні зокрема, зумовила необхідність розв'язання проблеми щодо освіти дітей з особливими потребами. В першу чергу це зумовлено тим, що повноцінне існування та розвиток осіб з особливими потребами, неможливі без здобуття якісної освіти.

Проблеми з питань інтеграції осіб з інвалідністю засобами освіти та можливості доступу їх до освіти були об'єктом уваги як вітчизняних науковців О. Безпалько, В. Ільїн, М. Євтух, Є. Мартинов, О. Молчан, Т.Самсонов, Н. Софій, Є. Тарасенко, О. Полякова так ін. і зарубіжних дослідників Б. Барбер, Дж. Девіс, Х. Кербо, М. Крозьє, Р. Селман, К. Тейлор та ін..

Важлива роль у процесі соціального інтегрування дитини з порушеннями

психофізичного розвитку відводиться різним інститутам соціалізації особистості. Тому на сьогодні проблема співробітництва таких інститутів та учасників навчально-виховної, корекційно-розвивальної та профілактичної роботи з дітьми з інвалідністю є актуальною та мало досліджуваною.

Як відомо сім'я виступає одним із основних факторів її «входження» в систему суспільних відносин. Особливості сім'ї, її активність у процесі розвитку й освіти дитини визначає її психофізичний і соціокультурний статус в майбутньому, рівень реабілітаційного та соціально-інтеграційного потенціалу, ступінь готовності до інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі [Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг.ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с., с. 50].

В процесі соціального інтегрування дитини з особливими освітніми потребами сім'я зіштовхується з величезною кількістю труднощів. Серед таких можна назвати: зайнятість батьків, наявність своїх власних переконань та поглядів на виховний процес, молодосвідченість батьків, відсутність належного психолого-педагогічного супроводу, необхідного медичного лікування, корекційно-реабілітаційної допомоги дітям, перебування батьків у стані хронічного стресу викликаного недугою дитини, обставини лікування, сам навчально-виховний процес та інше. Все це ускладнює соціальну інтеграцію дитини з інвалідністю в соціум її здорових однолітків. На сьогодні інклюзія спрямована на залучення батьків до вирішення цих проблем, а батьки, в свою чергу, мають навчатися співробітництву задля максимально комфортної інтеграції дитини з особливими освітніми потребами. Отже, інклюзію можна розглядати як сприятливу основу для забезпечення професійного співробітництва, що закономірно призведе до створення спільноти фахівців, які постійно вдосконалюються.

При цьому важливим інститутом соціального інтегрування дітей з інвалідністю виступають заклади середньої освіти в яких і мають створюватися професійні команди підтримки та допомоги таким дітям. Насамперед, батьки повинні бути учасниками навчальних команд для своїх дітей. Це ті хто найкраще повинні знати сильні та слабкі сторони, здібності, нахили й особливості розвитку власних дітей. Постійне залучення батьків до участі у шкільному житті може значно краще вплинути на досягнення дитини з психофізичними порушеннями. Важливо аби батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини. Саме вони можуть надавати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини [Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг.ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с., с. 52]. Не менш важливим є роль батьків в оцінюванні розвитку своєї дитини, наприклад проведення психолого-педагогічного, мовленнєвого тесту чи тесту оцінки інтелекту.

Професійне співробітництво повинно передбачати взаємодію батьків з адміністрацією школи, вчителями-предметниками (в класах яких навчаються діти з особливими потребами), асистентом вчителя, практичним психологом,

фахівцями різних галузей (вчитель-логопед, вчитель-дефектолог), вчителем з фізичної культури, медичними працівниками загальноосвітнього закладу, іншими батьками та безпосередньо самими учнями. Склад навчальної команди залежить від особливостей дитини з інвалідністю. Організуючи процес взаємодії навчальної команди, необхідно стежити за тим, щоб всі учасники підтримували один одного. У школі має бути створена своєрідна мережа підтримки, яка ґрунтується на тому, що всі, хто працює з дітьми з особливими освітніми потребами — допомагають та підтримують один одного. Вся робота з дитиною спрямовується на досягнення головної мети — соціально адаптувати та інтегрувати її у суспільство.

На думку А.Колупаєвої, Ж.Романчук, організацію професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі мають забезпечувати:

- керівник закладу в системі відносин співробітництва;
  - фахівці загальної та спеціальної освіти;
  - асистент вчителя (при наявності в установі);
  - співпраця психолого-медико-педагогічної консультації та інклюзивної школи;
  - ресурсні консультативно-методичні центри інклюзивного навчання
- [Романчук Ж.І. **Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі** [Електронний ресурс] // **Режим доступу:** <http://osvitaodessa.org/administrator/images/image/7.doc>].

Потрібно зазначити, що організація професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі повинна ґрунтуватися не тільки від фахового складу учасників навчальної команди, але й від:

- колективного прийняття рішення відносно форм та методів роботи з дитиною;
- спільної відповідальності всіх членів команди за результати;
- рівноправності та рівний статус серед всіх членів команди ;
- інтегрування знань та вмінь представників різних навчальних дисциплін під час розробки та реалізації навчального плану роботи з дитиною;
- оптимального складу команди, який має становити 6-10 осіб (якщо збільшувати кількість членів команди, то з'являються елементи безконтрольності, неузгодженість у діях, домування одних над іншими, відчуття окремих членів команди ізольованими та пригніченими);

Таким чином, ми можемо зазначити, що ефективність навчально-виховної, корекційно-розвивальної та профілактичної роботи в інклюзивному середовищі прямо пропорційно залежить від координації та співробітництві батьків, педагогів та різнопрофільних фахівців (соціального працівника, дефектолога, медичного працівника, психолога, асистента вчителя, реабілітолога), які мають входити до складу навчальної команди, її належний етичний, статевий, віковий та кваліфікаційний баланс. Така співпраця батьків та фахівців з дітьми з особливими освітніми потребами забезпечує формування у них необхідних навичок та вмінь, мінімізацію впливу фізичних та психічних обмежень дитини з

особливими освітніми потребами у процесі здобуття освіти.

Співробітництво в процесі інтеграції дітей з особливими освітніми потребами спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками.

Саме від діяльності начальної команди залежить подальший розвиток дитини та яким чином буде плануватися робота з дитиною в інклюзивному середовищі. Тому необхідність співробітництва фахівців є важливим процесом у діяльності інклюзивного навчального закладу.

#### Список літературних джерел

1. Інструктивно-методичний лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05. 2012 р. № 1/9-384 «Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. Вид. допов. та переробл. К. : Вид. група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
3. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг.ред. Колупаєвої А.А. Київ: «А.С.К.», 2012. 308 с.
4. Романчак Ж.І. Організаційно-методичні умови професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://osvitaodessa.org/administrator/images/image/7.doc>

**Овдієнко Ірина Михайлівна**  
**кандидат психологічних наук,**  
**доцент кафедри психології і педагогіки**  
**Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова**  
**м. Київ, Україна**

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Інклюзивна освіта – освіта, яка кожній дитині, незважаючи на фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві та інші особливості, надає можливість бути включеною в загальний, єдиний і цілісний процес навчання та виховання (розвитку та соціалізації). Інклюзивна освіта дозволяє підростаючій особистості стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції [2].

Створення спеціальних умов для отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я – умови навчання, виховання і розвитку таких учнів, що включають в себе:

- використання спеціальних освітніх програм та методів навчання, спеціальних підручників, навчально-методичних посібників і дидактичних

матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання групового та індивідуального використання;

- внесення в шатний розпис посади асистента (помічника) вчителя, що буде надавати учням з особливими освітніми потребами необхідну технічну допомогу, проводити групові та індивідуальні корекційні заняття;

- забезпечення доступу до організацій, які здійснюють освітню діяльність, та інші умови, без яких неможливо або утруднено засвоєння освітніх програм учнями з обмеженими можливостями здоров'я.

В рамках інклюзивної освіти пропонується наступна структура освітнього середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями та особливостями:

- просторово-предметний компонент (матеріальні можливості закладу середньої освіти – доступна архітектурно-просторова організація; забезпечення сучасними засобами та системами, які відповідають освітнім потребам дітей);

- змістовно-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність та гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів);

- комунікативно-організаційний компонент (особистісна та професійна готовність педагогів, психологів до роботи зі змішаною (інтегрованою) групою, сприятливий психологічний клімат в колективі, управління командною діяльністю спеціалістів) [4].

До особливостей організації інклюзивної освіти в закладі середньої освіти пропонується віднести наступність дошкільного і шкільної освіти на рівні дидактичних технологій, освітніх програм, виховного простору закладів; спільна діяльність спеціалістів закладу дошкільної освіти та закладу середньої освіти має здійснюватися на основі співробітництва щодо вироблення спільних рішень у сфері створення психолого-педагогічних умов інклюзії. Співробітництво здійснюється в наступних формах: спільне проведення педагогічних нарад, батьківських зборів, виховних заходів. Занять в школі майбутнього першокласника; комплексний та багаторівневий супровід учасників освітнього процесу – педагог (науковий керівник, адміністрація), навчання дітей (дефектолог, психолог, батьки) та соціалізація дітей (психолог, батьки, волонтери).

Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу реалізується засобами наступних інноваційних технологій, які в сукупності реалізують комплексний різнорівневий характер супроводу учасників педагогічного процесу (технологія адаптації дитини до нового освітнього рівня, технологія супроводу педагога та його асистента, технологія допомоги дитині у процесі навчання, технологія взаємодії з сім'єю тощо) [3].

Інклюзивна освіта виступає для вітчизняної системи освіти певною інновацією, відповідно, потребує грамотного управління на всіх етапах її моделювання та впровадження. Ефективність інклюзивної освіти передбачає створення комплексу умов, серед яких основними виступають: готовність



спеціалістів до реалізації інклюзивного освітнього процесу (включаючи всі види готовності: особистісної, професійної, психологічної тощо); гуманістична система виховання, яка має формувати сприятливий морально-психологічний клімат в колективі; організація корекційної допомоги та психолого-педагогічного супроводу розвитку та соціалізації дітей [1].

Всі діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії зі своїми однолітками, які нормально розвиваються, проте кожній дитині слід підібрати доступну та корисну для її розвитку модель освіти. Тому, головною метою є самореалізація випускників у соціальному включенні. Мова йде не просто про їх пасивну інтеграцію в оточуючий світ, а про те, що молоді люди з обмеженими можливостями здоров'я являються рівноправними членами нашого суспільства, достойними не тільки співпереживання, а рівноправного партнерського відношення. Це можливо, якщо в найближчі роки будувати освітній процес на основі усестороннього вивчення особистості школяра шляхом активізації діяльності соціальної та психологічної служби в школі, науково обгрунтованого діагностування, аналізу динаміки розвитку кожної дитини, створення відповідних умов для задоволення його потреб та активної участі в житті соціуму.

Таким чином, в результаті в освітніх закладах, які реалізують інклюзивну практику повинні створюватися умови, які будуть гарантувати можливість досягнення запланованих результатів всіма учнями.

Список літературних джерел:

1. Кунанець О. Досвід залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл / Г. Дідух, О. Кунанець // Психолог. – 2004. – № 37. – С.18–21.
2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.
3. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
4. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / І. Ярмощук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24–28.

**Омельченко Ірина Миколаївна**  
**кандидат психологічних наук,**  
**старший науковий співробітник,**  
**старший науковий співробітник відділу психолого-педагогічного**  
**супроводу дітей з особливими потребами**  
**Інститут спеціальної педагогіки і психології**  
**імені Миколи Ярмаченка НАПН України**  
**м. Київ, Україна**

## ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ УСВІДОМЛЕНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Найбільш актуальним запитом освітян та родини, яка виховує дитину із затримкою психічного розвитку є скарги на невміння спілкуватись, взаємодіяти та співпрацювати з дорослими та однолітками. Однією з ключових компетентностей, проголошених у Концепції Нової української школи, визнане: спілкування державною і рідною мовами, соціальна й громадянська компетентність. Відтак, набуває непересічного значення необхідність розроблення і впровадження технології діагностування та формування спілкування у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Названа технологія стане вагомим підґрунтям підготовки дитини із затримкою психічного розвитку до навчання в школі.

В умовах інформаційного суспільства зростаюча особистість щоб продуктивно взаємодіяти з *Іншим* має не тільки продукувати повідомлення засобами рідної чи іноземної мов, а й співпрацювати з іншими для досягнення спільної мети, одночасно поважаючи їх ціннісне розмаїття та приватне життя, уміти діяти в ситуаціях невизначеності взаємин. За таких умов фокус уваги зміщується на усвідомлене спілкування і комунікативну регуляцію при взаємодії з *Іншим* у соціумі, культурі та просторі власного *Я*.

Поняття спілкування є формою комунікації, а не навпаки і в системі міжлюдських відносин терміни комунікація та спілкування можуть використовуватися як синоніми.

Спілкування (чи комунікативна діяльність) в умовах постмодерної культури постає процесом породження соціокультурних цінностей та продукування смислів за допомогою символів, серед яких найбільш важлива роль належить мові. Соціокультурні процеси актуалізують здатність до зовнішнього та внутрішнього спілкування. Зокрема умови прогресу комп'ютерних технологій сприяють зростанню значення спілкування з квазісуб'єктами, суб'єктивованими об'єктами та художніми персонажами як моделями суб'єктів, що відповідним чином актуалізує не тільки інтерсуб'єктний, а й інтрасуб'єктний та парасоціальний типи спілкування.

Спілкування у вимірі *Я-Інший (Я-Інший Я)* втілює модель усвідомленого (осмисленого). У цьому контексті ми солідарні з В. Аллахвердовим, який влучно зауважив, що «опис усвідомленого завжди є описом осмисленого». Визначеність смислом в більшій мірі стосується поняття «спілкування», адже вислів «невміння спілкуватися», в першу чергу, стосується відсутності у ньому смислової основи і перетворення його у комунікаційну форму «балакання» або передавання інформації. Значення та смисли забезпечують осмисленість свідомості та її особливу властивість, що здобувається в результаті функціонування дитячо-дорослої спільності [2; 3].

Комунікативна діяльність у структурі свідомості та самосвідомості постає як осмислена чи усвідомлена (у вимірі *Я-Інший* чи *Я-Інший Я*). Основними функціями усвідомленої комунікативної діяльності є: мотиваційно-інтенційна, гносеологічно-афективна, рефлексійно-сміслова та рефлексійно-ціннісна. Мотиваційно-інтенційна функція комунікативної діяльності втілює контакт, що на рівні свідомості задіює предметно-діяльнісний шар свідомості, а на рівні самоусвідомлення запускає механізм відчуття *Іншого* (самовідчуття). Гносеологічно-афективна функція комунікативної діяльності забезпечує інформаційне спілкування та актуалізує на рівні свідомості хронотопічний шар, а на рівні самоусвідомлення сприяє пізнанню і ставленню до *Іншого* та відповідно – самопізнанню і самоставленню. Рефлексійно-сміслова функція комунікативної діяльності забезпечує розуміння *Іншого* та саморозуміння, що виявляється в емоційному ставленні до співрозмовника, в розумінні його ментальних станів та смислів комунікативних дій, що дозволяє встановлювати причини, і навпаки прогнозувати розгортання соціально-комунікативної ситуації (рефлексійний шар свідомості). Рефлексійно-ціннісна функція комунікативної діяльності запускаючи механізми внутрішнього діалогу, символізації і децентрації дозволяє помістити себе на позицію *Іншого* для відпрацювання спільного та об'єктивного значення культурного явища, що втілюється в цінностях (рефлексійний, ціннісний та духовний шари свідомості). Саме цінності складають творчу основу комунікативної діяльності, і втілюються через внутрішній діалог та систему інтраспілкування, що є основою для зовнішнього діалогу та співрозуміння з *Іншим*. При цьому, рівень контакту та інформаційного спілкування (система ставлень із дорослими та однолітками, механізм зовнішнього діалогу) більшою мірою втілює феноменальну сутність комунікативної діяльності, а рівень смислового (рефлексійно-сміслова функція) та рефлексійного (рефлексійно-ціннісна функція) спілкування має ноуменальну природу, адже включає аксіогенну складову (систему інтра- та парасоціального спілкування, механізми – менталізації, символізації, децентрації, внутрішнього та зовнішнього діалогу). У структурі свідомості та самосвідомості діяльність спілкування постає у вимірі *Я-Інший* чи *Я-Інший Я*, що спонукає до необхідності теоретичного обґрунтування та дослідження усвідомленої комунікативної діяльності, що втілюється в умовах інформаційного суспільства в інтерсуб'єктних, інтрасуб'єктних та парасоціальних стосунках із різними партнерами (дорослими, однолітками, улюбленою іграшкою, уявним компаньйоном та анімаційними персонажами) засобами зовнішнього та внутрішнього діалогу й інших вище названих психологічних механізмів на рівнях контакту, інформаційної, смислової та рефлексійної комунікативної діяльності. Відтак, вважаємо за необхідне обґрунтувати структурні компоненти та психологічні механізми втілення комунікативної діяльності у вимірі *Я-Інший* (*Я-Інший Я*)[1].

Функція усвідомлення у спілкуванні з дорослими та однолітками постає як здатність уявляти себе в позиції *Іншого*. В основі її генези знаходиться низка психологічних механізмів, які забезпечують інтерсуб'єктний (*взаєморозуміння*,

координація, узгодження, зовнішній діалог) та інтрасуб'єктний, парасоціальний типи взаємодії (менталізація, символізація, децентрація, внутрішній і зовнішній діалог та ін.)[1].

У відповідності з вище зазначеними тезами, структурно-рівнева будова комунікативної діяльності може бути представлена функціонуванням чотирьох компонентів: мотиваційного, інтерсуб'єктного, смислового та рефлексійного.

Вище зазначене спонукає нас до аналізу двох ключових понять, завдяки яким реалізується мотиваційний компонент комунікативної діяльності: «контакту» та «психологічних меж» (чи меж Я).

Одним із важливих показників комунікативної діяльності у вимірі Я-Інший (Я-Інший Я) є вичення інтерсуб'єктних та інтрасуб'єктних психологічних меж.

Інтерсуб'єктні психологічні межі позначають простір «між» різними взаємодіючими суб'єктами, їх зустрічі, контакти, зіткнення, діалог і репрезентуються шкалою Я-Інший, виступаючи критерієм відкритості Іншому чи Іншим і, в той же час, демонструють відокремленість від нього (чи них). У якості теоретико-методологічного підґрунтя дослідження інтерсуб'єктних психологічних меж у дошкільників із типовим розвитком і ЗПР нами обрано парадигму суб'єктно-середовищного та суб'єктно-буттєвого підходів.

Інтрасуб'єктні психологічні межі вибудовуються всередині Я суб'єкта і презентують відносини Я-не-Я. Можливість визначати себе через Іншого, а Іншого через себе та постають основним принципом згідно з яким формується суб'єктивність, а пізніше і суб'єктність дитини. Дослідження інтрасуб'єктних психологічних меж стає можливим у відповідності з теоретико-методологічними орієнтирами психології тілесності, а теоретичні основи їх формування окреслені в бодинаміці.

Комунікативна діяльність і її окремий рівень – інформаційне спілкування в епоху мережевого суспільства розглядається на засадах інтерсуб'єктивності. Інтерсуб'єктивність корелює з такими поняттями як співпраця, спів-буттєва спільність, зовнішній і внутрішній діалог, позиційність свідомості.

Основними механізмами, що забезпечують становлення простору інтерсуб'єктивності у взаємодії виступають *взаєморозуміння, координація і узгодження і зовнішній діалог*.

Смисловий компонент комунікативної діяльності втілюється в менталізації, що є важливим соціо-когнітивним механізмом комунікативної діяльності. Менталізація, або рефлексивне функціонування (reflective functioning) – це здатність створювати репрезентації як власного психічного стану (емоцій, думок, намірів, бажань), так і стану інших людей, а також розуміти їх природу і вплив на поведінку.

Основними типами взаємодії, у яких актуалізується механізм внутрішнього діалогу у контексті нашого дослідження, постають інтрасуб'єктна та парасоціальна. Інтрасуб'єктна взаємодія і взаємини (Я-персоналізований Інший) презентовані спілкуванням із улюбленою іграшкою і уявним компаньйоном. Парасоціальна взаємодія і взаємини (Я-символічний

*Інший*) втілюється у комунікативному стосунку з анімаційними персонажами як моделями суб'єктів [1].

Отже, в структурі комунікативної діяльності відбувається поступовий перехід від інтерсуб'єктного спілкування, обумовленого безпосередністю комунікативної ситуації, до інтрасуб'єктного та парасоціального, що за характером реалізації виступає рефлексивним (ціннісно-смысловим) утворенням, у межах якого дошкільник стає здатним до розуміння і співрозуміння з *Іншим* у позаситуативному вимірі людського буття.

Список літературних джерел

1. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія [Текст]: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.
2. Прищак М. Д. Дискурс поняття «комунікація» в контексті формування сучасної парадигми освіти. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2010. №1 С. 25–29.
3. Прищак М. Д. Комунікація, спілкування, комунікативність: категоріальний аналіз. Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2010. №2. С. 7

**Омельченко Марина Сергіївна**  
**кандидат педагогічних наук**  
**доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії**  
**ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»**  
**М. Слов'янськ, Україна**

## **СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ**

Процеси інтеграції та глобалізації в освітній сфері ставлять сучасних корекційних педагогів перед необхідністю адаптації до змісту реформованої як у внутрішньому, так і в зовнішньому плані професійної педагогічної діяльності. Відкриття інклюзивних шкіл та класів підвищує ступінь особистісної відповідальності вчителів за організацію навчально-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в оновленому освітньому просторі. У зв'язку з цим для теорії і практики педагогічної діяльності стає актуальною проблема прогнозування успішності діяльності корекційних педагогів у нових умовах, а для психологічної науки – виявлення та вивчення психологічних факторів, що визначають результативність діяльності й особливості функціонування особистості серед змін навколишнього середовища.

Успішність і результативність професійної діяльності педагога у багатьом визначається якісними змістовними характеристиками, функціонуванням і рівнем розвитку професійної свідомості (Г. Акопов, Є. Ісаєв, С. Косарецький, В.

Слободчиков, І. Лернер та ін.), становлення якої відбувається фактично з раннього дитинства.

У психологічній літературі вже було представлено варіанти періодизації професійного становлення в онтогенезі (Є. Клімов, Т. Кудрявцева, А. Маркова, Дж. Сюпер та ін.), а також етапи становлення професійної свідомості особистості (О. Ангеловський, Т. Миронова, В. Цвик та ін.), однак виділення і логічної структуризації періодів розвитку професійної свідомості корекційних педагогів наразі здійснено ще не було.

Представимо наш варіант періодизації розвитку професійної свідомості корекційного педагога, розроблену з урахуванням виділення структурних блоків професійної свідомості, таких як: когнітивний, рефлексійний, аксіологічний, мотиваційний, афективний. Дана періодизація включає сім фаз у розвитку професійної свідомості:

- I. Фаза неусвідомленого становлення професійної свідомості;
- II. Фаза зародження і розвитку професійної свідомості;
- III. Фаза професійного самовизначення;
- IV. Фаза професійного навчання;
- V. Фаза розвитку професійної свідомості в адаптаційний період;
- VI. Фаза становлення оптимального рівня професійної свідомості;
- VII. Формування оптимального рівня професійної свідомості.

Розроблена концепція професійної свідомості особистості дає можливість представити структуру й динаміку розвитку компонент професійної свідомості особистості на кожному етапі (Таблиця 1).

**Таблиця 1.**

**Етапи розвитку професійної свідомості корекційного педагога**

Етап	Віковий період	Провідний блок	Спрямованість діяльності
Дошкільне і молодше шкільне дитинство <i>I. Фаза неусвідомленого формування професійної свідомості</i>	4-10 років	когнітивний, мотиваційний	уява гра
Підлітковий вік <i>II. Фаза становлення професійної свідомості</i>	11-15 років	афективний	пошуки життєвих цілей, свого місця у житті
Старший підлітковий вік. Юнацтво. <i>III. Фаза</i>	15-18 років	когнітивний, аксіологічний, мотиваційний	здійснення вибору майбутньої професії

<i>професійного самовизначення</i>			
Студентство <i>IV. Фаза професійної підготовки</i>	18-23 роки	когнітивний	здобуття кваліфікації, оволодіння професією
Фахівець зі стажем до 5 років (адаптаційний етап) <i>V. Фаза розвитку професійної свідомості</i>	23-28	когнітивний, рефлексійний, мотиваційний	адаптування в обраній професії
Фахівець зі стажем 10-15 років <i>VI. Фаза розвитку професійної свідомості (зародження оптимального рівня професійної свідомості)</i>	28-43 роки	мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, афективний, рефлексійний	досягнення професіоналізму
Фахівець зі стажем понад 20 років	після 40 років	мотиваційний, когнітивний, аксіологічний, афективний, рефлексійний	досягнення майстерності

Розглянута проблема виділення фаз розвитку професійної свідомості досить близька до проблеми визначення стадій у процесі професійного становлення людини. Уявлення про фази розвитку професійної свідомості співпадає з картиною стадіальності професійного розвитку через звернення до індивідуального розвитку у межах індустріального суспільства на основі аналізу різних типів адаптації і освоєння у світі професій. Стадії та етапи цього процесу у найбільш закінченому вигляді описані у концепції Д. Сьюпера, який, у свою чергу, спирався на уявлення Ш. Бюлера про життєвий шлях.

Запропонована онтосоціогенетична концепція розвитку професійної свідомості дозволяє розпочати вивчення оптимального рівня розвитку професійної свідомості у корекційних педагогів як такого, що створює умови для особистісного і професійного зростання.

Список літературних джерел:

1. Гуртовенко Н.В. Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Хмельницький, 2018. 20 с.
2. Дробот О.В. Професійна свідомість керівника: Навчальний посібник. Київ: Талком, 2016. 338 с.
3. Євстаф'єва К.О. Самооцінка студентів педучилища як фактор професійного самовизначення: Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07., 1997. К. 21 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионала. М., Воронеж: Ин-т.практ.психологии, 1996. 400 с.
5. Кучеровская Н.А. Профессиональное сознание психолога-практика как предмет исследования. *Журнал практикующего психолога*. №7. 2001. С. 84-94.
6. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя. *Вопросы психологии*. № 3. 1990. С. 58-63.

**Орлов Олег Вікторович,**  
**кандидат психологічних наук,**  
**науковий співробітник**  
**Відділу психолого-педагогічного**  
**супроводу дітей з особливими потребами**  
**Інституту спеціальної педагогіки і психології**  
**імені Миколи Ярмаченка НАПН України**

## **ЧОМУ МИ ПОМІЧАЄМО ОСОБЛИВІ ПОТРЕБИ ТРЕТИНИ ДІТЕЙ, А ВСІХ ІНШИХ — ІГНОРУЄМО?**

Перехід від інституціоналізованого до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами сьогодні став пріоритетом у реформуванні освіти. Прийнятий у 2017 році новий Закон України “Про освіту” закріплює право на освіту кожної дитини, незалежно від її особливостей. Мультидисциплінарні команди фахівців інклюзивних ресурсних центрів визначають потреби дітей та розробляють для них індивідуальні програми розвитку. На відміну від стандартизованого медично орієнтованого підходу, за якого діти об’єднувались у групи за нозологіями, важливим став не діагноз дитини, а рівень її розвитку у сферах, необхідних для успішного самостійного життя. Безумовно, ці зміни є значними та позитивними.

Законом “Про освіту” особа з особливими потребами визначається як “особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту” [1]. Тобто таке широке визначення за задумом мало б охоплювати потреби усіх дітей та робити



школу чутливою до кожної дитини. Однак, попри значні позитивні зрушення, навіть при орієнтації на інклюзивне навчання все ще спостерігається суттєвий вплив радянської системи інституціоналізації, при якій діти з порушеннями розвитку навчалися у школах восьми видів — для дітей глухих та слабкочуючих, для глухонімих дітей, для дітей з порушеннями зору, дітей з порушеннями мовлення, дітей з фізичними та психічними порушеннями (сюди відносились переважно органічні розлади нервової системи), дітей зі СДУГ та ЗПР, дітей з дислексією та дітей з порушеннями інтелекту. Саме на ці типи порушень та пов'язані із ними потреби дітей фахівці звертають найбільше уваги.

Надійні статистичні дані щодо кількості дітей з порушеннями розвитку в Україні є, на жаль, недоступними. За даними Департаменту охорони здоров'я США, станом на 2016 рік серед дітей віком від 3 до 17 років порушення розвитку були виявлені в 6,99%, зокрема: затримка психічного розвитку — 4,55%; розлади аутистичного спектра — 2,76%; порушення інтелекту — 1,14% [9]. Порушення слуху виявлені в 0,64% дітей, дитячий церебральний параліч — у 0,32%; втрата зору — у 0,16% [4].

У той же період принаймні одне психічне порушення, таке як депресія, розлад тривоги чи порушення харчової поведінки, було виявлено щонайменше в 16,5% дітей та підлітків від 3 до 17 років. При цьому половина з них не отримували належних послуг у сфері охорони психічного здоров'я [8]. Ці дані стосуються лише тих дітей, в яких психічні порушення були продіагновані у закладах системи охорони здоров'я. Водночас, відомою проблемою є те, що за фаховою допомогою звертається лише частина людей, які мають психічні порушення. Так, наприклад, серед людей, що мають порушення настрою, за фаховою допомогою звертається лише половина [6]. Тобто, загалом дітей з психічними порушеннями є значно більше навіть за ту вражаючу кількість, про яку повідомляють офіційні джерела.

Відтак, група дітей з психічними порушеннями є щонайменше вдвічі більшою за групу дітей з більш “видимими” формами порушень, однак навіть у такій розвинутій країні, як США, цим дітям приділяється значно менше уваги, хоча ці порушення суттєво заважають дітям реалізовувати їхнє право на освіту.

Так, через шкільну тривожність чи депресію щонайменше 4% дітей пропускають школу [2]. Тобто, в типовому українському класі є щонайменше одна дитина, яка не може навчатись через тривогу чи депресію. Чи приділяють такій дитині належну увагу? Окрім цього, ті діти, які не уникають школи, однак мають, наприклад, тривогу, депресію чи розлад харчової поведінки, також зазнають труднощів у навчанні, оскільки ці порушення впливають на їхні пізнавальні функції. Так, діти з депресією мають знижений об'єм уваги та знижену здатність до її переключення, знижену здатність до запам'ятовування нової інформації [3]. Діти з розладами харчової поведінки мають всі вищезгадані особливості, а також труднощі із вольовою регуляцією власної діяльності — інігіаторним контролем та здатністю приймати рішення [7]. Тривожні діти також мають всі перелічені проблеми та додатково — знижену

здатність пригадувати факти [5]. Як наслідок, успішність всіх цих дітей є значно нижчою, ніж могла б бути. Причини та шляхи подолання цих проблем не обговорюються, а негативний досвід руйнує самооцінку та мотивацію цих дітей, чим створює їм проблеми на все подальше життя.

Тобто, вплив психічних порушень на навчання та найголовніше — формування особистості дітей, — є суттєвим. Через “непомітність” цих порушень, психолого-педагогічні колективи шкіл приділяють дітям, котрі їх мають, недостатньо уваги. Відтак, можна стверджувати, що значна кількість дітей стикається з бар’єрами в реалізації свого права на освіту та при цьому фактично ігнорується фаховою спільнотою. Це серйозна проблема, яка потребує рішень з боку держави та фахової спільноти.

#### Список літературних джерел:

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Elliott, J. G. and Place, M. (2019), Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *J Child Psychol Psychiatr*, 60: 4-15. doi:10.1111/jcpp.12848
3. Mac Giollabhui, N., Olino, T. M., Nielsen, J., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2018). Is Worse Attention a Risk Factor for or a Consequence of Depression, or Are Worse Attention and Depression Better Accounted for by Stress? A Prospective Test of Three Hypotheses. *Clinical Psychological Science*, 216770261879492. doi:10.1177/2167702618794920
4. McGuire, D. O., Tian, L. H., Yeargin-Allsopp, M., Dowling, N. F., & Christensen, D. L. (2019). Prevalence of cerebral palsy, intellectual disability, hearing loss, and blindness, National Health Interview Survey, 2009–2016. *Disability and Health Journal*. doi:10.1016/j.dhjo.2019.01.005
5. Passolunghi, M. C., Caviola, S., De Agostini, R., Perin, C., & Mammarella, I. C. (2016). Mathematics anxiety, working memory, and mathematics performance in secondary-school children. *Frontiers in psychology*, 7, 42.
6. Pelletier, L., O'Donnell, S., Dykxhoorn, J., McRae, L., & Patten, S. B. (2017). Under-diagnosis of mood disorders in Canada. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 26(4), 414-423.
7. Smith, KE, Mason, TB, Johnson, JS, Lavender, JM, Wonderlich, SA. A systematic review of reviews of neurocognitive functioning in eating disorders: The state-of-the-literature and future directions. *Int J Eat Disord*. 2018; 51: 798–821. <https://doi.org/10.1002/eat.22929>
8. Whitney, D. G., & Peterson, M. D. (2019). US National and State-Level Prevalence of Mental Health Disorders and Disparities of Mental Health Care Use in Children. *JAMA Pediatrics*. doi:10.1001/jamapediatrics.2018.5399
9. Zablotzky, B., & BL I, B. S. (2017). Estimated prevalence of children with diagnosed developmental disabilities in the United States, 2014–2016. *NCHS Data Brief* (291): 1–8.

**Піканова Наталія Володимирівна**  
**аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і психології**  
**імені М. Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна**

## **ГРА, ЯК МЕТОД СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ**

Наразі інклюзивна освіта є одним з пріоритетних напрямків розвитку нашої державної політики. Інклюзія все глибше укорінюється та розростається у нашому суспільстві. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. Основна демократична ідея концепції інклюзивної освіти, що всі діти є активними і цінними членами суспільства. [1]. Наказом МОН №912 від 01.10.10 р. у Концепції розвитку інклюзивного навчання акцентується увага на тому, що запровадження інклюзивної освіти має починатись з дошкільних закладів [Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [2]. Як наслідок, беззаперечною є необхідність успішної адаптації, а в подальшому соціалізації дітей з особливими потребами в умовах інклюзивних груп, про це свідчать рукописи таких вчених, як А. Колупаєва, О. Таранченко, Т. Ілляшенко, О. Федоренко, та ін. Аналіз сучасних літературних джерел дає змогу зрозуміти, що процес соціалізації все ще потребує вдосконалення.

Беззаперечним є факт, що провідним видом діяльності в дошкільлі є гра. Гра це вид креативної діяльності людини, вона є засобом всебічного розвитку дитини дошкільного віку. У процесі гри в уявній формі діти відображають дії з предметами, культурні надбання людства та норми соціального життя. Гра допомагає формувати базові якості особистості, задовольняти власні та соціальні потреби дошкільника. Поняття «гра» розглядається як родове щодо термінологічного словосполучення «ігрова діяльність» [3]. Ігрова діяльність є формою виявлення активності дошкільника, в якій спираючись на свій попередній досвід, знання та вміння він відтворює дії дорослих та взаємини між ними, свою соціальну дійсність навколо та вивчає предмети та їхні функції, вона є найбільш важливою діяльністю для психічного розвитку дітей. Розумові та фізичні можливості дошкільників з особливими потребами та без них все ще дуже обмежені, тому вони реалізують свої прагнення через гру [4]. Гра активізує прагнення дітей до контакту один з одним та з дорослими, і як наслідок побудову міцних дружніх стосунків в колективі. Проте для сприяння та реалізації ігрової діяльності мають бути забезпечені певні умови: врахування інтересів дітей, створене певне оточення яке відповідає здібностям, підтримка

розвитку гри, планування групової кімнати, також невід'ємною частиною є компетентність та співпраця педагогів які супроводжують процес, а саме вихователя та асистента вихователя. Група має стати лабораторією, у якій діти експериментують, винаходять нові шляхи роботи з предметами. Педагоги мають поважати ідеї дітей, підтримувати їх, провокувати вдосконалення та розвиток. Симбіоз цих факторів допоможе налагодити контакт та побудувати успішну роботу. Взаємодіючи з дітьми вихователь та асистент, мають моделювати підтримку та турботливе ставлення, здійснювати спостереження та обговорювати результати один з одним та батьками дітей, мають ініціювати та спрямовувати діяльність. Дошкільників у більшій мірі заохочують до лідерства, педагоги мають реагувати та підкорятись, дозволити дитині також бути ведучим у грі. Вихователь та асистент мають використовувати зацікавленість й ігри дітей для подальшого розвитку мислення та покращення навчання. Надаючи дітям можливість взаємодіяти та співпрацювати з однолітками та дорослими, явищами та матеріалами повсякденного життя, діти з особливими потребами матимуть змогу зростати інтелектуально, і як наслідок будувати нові соціальні стосунки, бути більш адаптованими та соціалізованими в суспільстві.

**Висновок.** Отже, керованість гри дитини з особливими освітніми потребами, взаємодія вихователя та асистента вихователя в інклюзивних дошкільних групах сприятиме соціалізації дитини в колективі однолітків, а як наслідок у суспільстві.

#### Список літературних джерел:

1. Колупаєва А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. / А. Колупаєва, Л. Савчук // Видання доповнене та перероблене: наук. – метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ» , 2011. – 274 с. (Серія «Інклюзивна освіта») ст. 8-9
2. Наказ МОН №912 від 01.10.10 р. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/9189/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/)
3. Бурова А. Гра – ефективний засіб виховання самостійності дітей дошкільного віку / А. Бурова // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Вихователь-методист дошкільного закладу, 2010. - № 5. – С. 17-27. Головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С.139.
4. Руденко А. Ігрова діяльність як складова сучасних методик розвитку дитини / А. Руденко, О. Гуменна // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pj.kherson.ua/file/2017/psychology\\_06/ukr/part\\_2/18.pdf](http://pj.kherson.ua/file/2017/psychology_06/ukr/part_2/18.pdf)
5. К. Хансен . Особистісно-орієнтована дошкільна освіта дітей 3-5 років. Методичне керівництво до програми «Крок за кроком». / К. Хансен, Р. Кауфман, К. Уолш // Пер. з англ. – Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000 – 248 с, С. 27-29.

**Пінчук Любов Василівна**  
**Школа мистецтв при Чернігівському музичному коледжі**

**ім.Л.М.Ревуцького  
м.Чернігів, Україна**

**МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО ЯК СПОСІБ ІНТЕГРАЦІЇ НЕЗРЯЧИХ ТА  
СЛАБОЗОРИХ ДІТЕЙ В СУСПІЛЬСТВІ НА ПРИКЛАДІ ШКОЛИ  
МИСТЕЦТВ ПРИ ЧЕРНІГІВСЬКОМУ МУЗИЧНОМУ КОЛЕДЖІ  
ІМ.Л.М.РЕВУЦЬКОГО.  
ПРОБЛЕМИ, ШЛЯХИ ВИРІШЕННЯ**

Концепція інклюзивної мистецької освіти початкового рівня відображає одну із головних демократичних ідей - усі діти є цінними і активними членами суспільства. Така освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

У нашій школі мистецтв при Чернігівському коледжі ім.Л.М.Ревуцького вже шостий рік навчаються сліпі та слабозорі діти-інваліди. Незрячі діти-інваліди, на відміну від інших категорій інвалідів, мають добре розвинену пам'ять та увагу, мають достатній розвиток логічного мислення, в поведінці не мають відхилень. Дуже важливо дати сліпим та слабозорим дітям можливість займатися в початкових музичних закладах. Ідеальним варіантом було б з 6-7 років починати систематично займатися в дитячій музичній школі(ДМШ), або в школі мистецтв(ДШМ). Уроки з приватними вчителями, вдвідування шкільних музичних гуртків і студій не можуть замінити навчання в музичній школі.

Для того, щоб незряча дитина в подальшому стала професійним музикантом, їй необхідно не тільки оволодіти навичками гри на музичному інструменті, але й вивчити багато предметів курсу початкової шкільної музичної освіти: сольфеджіо, музичну літературу, композицію, гру в колективі.

Це цілий комплекс важливих, пов'язаних між собою предметів, спільна праця дитини і його вчителів. Це перша сходинка професійної музичної освіти.

Насамперед, батьки мають розуміти, що позбавивши дитину систематичної, фундаментальної музичної освіти, можна значно звузити її подальші професійні перспективи, фактично відібрати в неї майбутнє.

Відомо, що найпопулярніші спеціальності серед незрячих людей в усьому світі - це музиканти і масажисти. Навичками масажу можна опанувати і в зрілому віці, а от музична творчість вимагає ранньої професіоналізації. Деякі батьки і навіть викладачі музичних шкіл вважають, якщо незряча дитина на слух сприймає навколишній світ, то і навчатися грати на музичному інструменті може теж виключно на слух, без вивчення нотної грамоти.

Але це небезпечна помилка. Якщо в дитячому віці юні музиканти не освоїли нотну грамоту, то це може істотно ускладнити або навіть зробити неможливим подальше навчання в профільних вищих і середніх учбових закладах. Так, в бібліотеках Чернігівської області, в УТОСі нема взагалі нотно-музичного відділення для сліпих та слабозрячих, не знайдено жодної нотно-музичної книги шрифтом Брайля.

До вимог організації навчання осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю по зору в закладах мистецької освіти початкового рівня треба створити сприятливі умови для їхнього навчання. Насамперед, для навчання сліпих та слабозорих дітей-інвалідів потрібні надруковані рельєфно-крапковим шрифтом учбово-методичні посібники для практичного освоєння нотної системи Брайля; нотні видання педагогічного репертуару; книги по теорії музики (сольфеджіо та ін.).

Взагалі, така кризова ситуація склалася тільки в Північному регіоні України. Вихід із такої ситуації - це принтер Брайля. За допомогою принтера можна робити переклади плоско-печатних нотних видань на рельєфно-крапковий шрифт. А також за допомогою брайлевського принтера можна скачувати з електронних каталогів бібліотек інших держав (в яких існують електронні бібліотеки брайлевських нот) оцифровані нотні видання, партитури, учбово-методичні посібники.

В інших регіонах ситуація протилежна. Наприклад, Одеська бібліотека для сліпих(в 2016 році спонсори зібрали гроші та купили принтер Брайля, тепер в бібліотеці є своє міні-видавництво). У Львові в університеті "Львівська Політехніка"(облаштували спеціалізований комп'ютерний клас для незрячих на базі університету. В 2013 році благодійний фонд Ріната Ахметова "Розвиток України" подарував виготовлений у Швеції брайлевський принтер Braille Vox V4).

В Луцьку в 2016 році з'явилася недержавна студія друку шрифтом Брайля. Меценати подарували шведський брайлевський принтер Everest, пізніше студія одержала найновіший промисловий принтер Braille Vox V5.

В Києві в Braille studio є сучасний принтер Braille Vox V5( В першу чергу на ньому будуть друкувати навчальну та художню літературу для 6 спецшкіл у Харківській, Львівській, Одеській, Київській, Закарпатській та Донецькій областях.

В Харківському навчально-виховному комплексі для дітей з вадами зору ім.В.Короленка встановлюють цілу тифлолабораторію. Вони отримали Брайлевський принтер, 3D принтер(відео) та спеціальний комп'ютер для створення цифрової графіки. Також брайлевські принтери подарували центрам і організаціям незрячих людей в Запоріжжі, Дніпрі, Херсоні.

Якщо проаналізувати зарубіжний досвід, то в таких країнах, як Великобританія, Німеччина, США, Росія, Нідерланди та ряд скандинавських країн, завдяки комп'ютерним технологіям Брайль знаходить нове високотехнологічне життя.

По-перше, Брайль стає одним із важливіших способів доступу до комп'ютерної інформації. По-друге, електронні технології, зокрема програми конвертування плоского шрифту в рельєфно-крапковий, значно прискорюють процес виробництва брайля на папері. Батьки незрячих людей все більше усвідомлюють, що володіння Брайлем дає незрячим дітям не тільки грамотність, але й забезпечує високу конкурентноспроможність на ринку праці та успішну соціалізацію в майбутньому. Великий вклад в цю сферу вносить проект "Партнерство сімей та юристів в підтримку освіти" (Families and

Advocates Partnership for Education - FAPE), заснований Департаментом освіти США. Однією із основних задач є дотримання прав дітей-інвалідів на отримання якісної освіти.

В різних країнах такі установи, як національні організації сліпих, спеціалізовані та публічні бібліотеки, видавництва, школи, а також вчителі, батьки незрячих дітей зацікавлені в удосконаленні самої брайлевської системи.

В англоязычних країнах створені комітети по уніфікації брайлевського шрифту (Unified Braille Code-committees - UBC). В Росії створена Комісія Центрального правління Всеросійського товариства Брайля, в тому числі комп'ютерного. В її завдання входить створення єдиного інформаційного простору для інвалідів по зору, полегшення доступу інвалідів до комп'ютерної освіти. В усіх, навіть невеликих, містах-обласних центрах є бібліотеки для сліпих, в яких обов'язково є брайлівські принтери. Ці заходи покликані сприяти підвищенню якості життя сліпих людей.

В багатьох країнах за останні 20 років сотні незрячих пройшли навчання. Багато з них зараз володіють високим рівнем брайлевської грамотності, зробили кар'єру, вони є успішними членами суспільства. В Європі та США майбутнім вчителям рекомендується опанувати п'ять типів брайлевських кодів: літерний, математичний, музичний, комп'ютерний та іноземний. Для оцінки знань в США введений державний тест на володіння системою Брайля.

В США, Великобританії, Німеччині, Росії, Нідерландах, Данії, Швеції, Франції та в інших країнах спеціалізовані бібліотеки не тільки виробляють та зберігають брайлевські ресурси, але й надають свої фонди публічним бібліотекам. Наприклад, в "Російській державній бібліотеці для сліпих" є електронна бібліотека брайлевських нот, в якій 1713 оцифрованих брайлевських видань. Цей електронний каталог доступний всім користувачам Інтернету. Але скачувати оцифровані партитури можна тільки за допомогою брайлевського принтера.

Для створення необхідних умов для отримання якісної освіти у початкових спеціалізованих музичних закладах незрячими та слабозорими дітьми-інвалідами; подальшої перспективи продовження їхнього навчання у вищих музичних закладах - необхідно створити в обласному м. Чернігові бібліотечний відділ для сліпих та слабозорих на базі Чернігівської державної обласної універсальної наукової бібліотеки ім. В. Короленка.

В цьому відділі обов'язково має бути принтер Брайля, на якому можна буде друкувати потрібні для навчання матеріали, а також, користуючись відкритим доступом до електронних вітчизняних та зарубіжних серверів бібліотек для сліпих, користуватися їхніми ресурсами та книжковими фондами. (Звичайно, має бути кваліфікований фахівець, здатний грамотно обслуговувати спеціальне обладнання. Для рельєфного друку потрібен спеціальний цупкий папір (близько 160г на кв.м), бо інакше опуклі точки символів шрифту брайля не будуть добре помітні, і незряча людина

не зможе їх читати). Держава і ми(вчителі) зобов'язані дати можливість кожній незрячій дитині повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом.

Музична творчість, а саме гра на музичних інструментах в колективах - найважливіший засіб реабілітації сліпих та слабозорих дітей. Навіть, якщо в майбутньому такі діти і не стануть професійними музикантами, то заняття в музичній школі, виступи на сцені, участь в різноманітних фестивалях, конкурсах, святкових концертах допомагає дітям-інвалідам по зору подолати боязкість, зажатість, зайву сором'язливість, невпевненість у собі. А отже сприяє відновленню соціального і психічного статусу особистості, допомагає інтегруванню в суспільство зрячих.

В Україні існує дуже мало колективів, в яких грають діти з вадами зору. У Харківському спеціальному учбово-виховному комплексі ім.ВГ.Короленка є ансамбль народних інструментів "Слобожанські візерунки", ансамбль гітаристів, оркестр духових інструментів. У Львові в спеціалізованій школі-інтернаті для сліпих дітей є дитячий ансамбль сопіларів.

У Чернігові в школі мистецтв при музичному коледжі ім.ЛМ.Ревуцького навчаються сліпі та слабозорі діти-інваліди. Вони грають в малих ансамблях (2-4учнів) та великих(10-12учнів) разом зі зрячими дітьми.

В Єгипті є незвичайний симфонічний оркестр Al Nour Wal Amal, в якому грають незрячі жінки. Оркестр такого масштабу(30 учасниць) єдиний у світі. І це є доказом того, що для справжнього мистецтва не існує ніяких перешкод.

У 1954 році на Близькому Сході була заснована недержавна організація з надання допомоги жінкам, які мають інвалідність по зору. У той же час виникла потреба в ідеях для створення грандіозного і вагомого проекту, який би привернув увагу до проблем знедолених сліпих жінок-інвалідів, а також до фінансування проекту. Музикантки не бачать одна одну і диригента, він може лише подавати їм команди голосом для початку і закінчення гри. Але не кожен глядач зрозуміє, що учасниці оркестру сліпі, бо вони створюють музику фактично не руками, а душею.

В Росії є тільки одна повністю спеціалізована музична школа для сліпих та слабозорих дітей в місті Армавір Краснодарського краю. Там є спеціальні предмети: "Нотна система Брайля", "Читання нот по Брайлю", "Друкування нот рельєфно-крапковим шрифтом". Школа оснащена сучасною технікою, в тому числі принтером Брайля, на якому друкують ноти для індивідуальних та групових занять. В цю школу приймають і зрячих дітей. Вимоги для всіх дітей однакові. Тепер і зрячі учні грають в одних ансамблях з незрячими. Після закінчення школи учні продовжують професійну освіту в середніх і вищих музичних навчальних закладах.

Також класи для незрячих та слабозорих дітей є в музичних школах Москви, Санкт-Петербурга, Саратова, Курска, Татарстана та інших регіонів Росії.

На прикладі нашої школи, незрячі діти та слабозорі діти-інваліди - це талановиті, працьовиті, обдаровані юні музиканти. В майбутньому вони



мають мету - після закінчення школи мистецтв продовжити освіту, щоб одержати можливість викладати, бути керівником самодіяльного колективу. Зараз вони вчаться грати на древньому аутентичному інструменті Чернігово-Сіверського-Київського регіону - гусях.

Ми 10 років відроджуємо наші історичні древні гусельні традиції, представниками яких були легендарні Добриня (дядько князя Володимира - хрестителя Київської Русі) із Любеча; Віщий Боянь; гра на гусях викладалась у 18 столітті в Чернігівському Колегіумі та в Глухівській школі півчих.

Всі гуслі, які є у школі, я купувала за свої кошти. Батьки дітей-інвалідів неспроможні купити музичні інструменти своїм дітям.

У нас є велика проблема - на один інструмент - дві дитини. Займатися в класі індивідуально можна, а от грати в ансамблі чи оркестрі одночасно всім дітям неможливо, інструментів не вистачає.

Справжня музична освіта початкового рівня може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин. Не можна штучно ізолювати дітей-інвалідів зору в особливому соціумі, бо це не сприяє подальшій адаптації в суспільстві. Незрячі учні потребують підтримки і дружніх стосунків з ровесниками.

Зрячі діти інвалідів приймають і підтримують, вважають незамінними членами музичного класу і колективу. Всі учні рівні в шкільному співтоваристві. Мають рівний доступ до процесу навчання протягом дня. Програма і процес навчання враховує потреби кожного учня-інваліда. Батьки беруть активну участь у житті школи.

В класі має бути завжди позитив. Доброзичливість вчителя, вчасно сказане слово підбадьорення і похвали, справедлива оцінка, прихильне ставлення до учнів формує благополучний психологічний клімат у класі, створює позитивне емоційне середовище, яке сприяє кращому засвоєнню знань. Школа має справляти позитивний вплив на психіку дітей. Навчання сприятливо впливає на нервову систему дитини, бо вносить розумний зміст у її життя.

Після аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду можна зробити такі висновки: по-перше, гра сліпих та слабозорих дітей-інвалідів в малих і великих ансамблях і оркестрах разом із зрячими допомагає подолати в собі невпевненість, сприяє встановленню контактів між незрячими та зрячими учнями, сприяє відновленню соціального і психічного статусу інвалідів, допомагає інтегруванню в суспільство.

По-друге, гра в колективі може стати в майбутньому для дорослих професійних музикантів-інвалідів по зору їх професійною роботою, а саме, вони зможуть не тільки самі грати в колективі, але також готувати кадри в колектив - вчити інших сліпих та слабозорих музикантів, передавати їм свій досвід, знання, вміння. Але то буде в майбутньому.

А на сьогоднішній день нам потрібна реальна фінансова допомога на виготовлення кількох музичних інструментів (гуслі виготовляв в Чернігові покійний заслужений майстер України О.Шльончик, а зараз продовжує його справу учень - О.Бешун).

Незрячі діти після виступів на концертах, конкурсах, фестивалях відчують гордість за свої музичні успіхи. Вони задоволені від усвідомлення того, що можуть принести радість і ровесникам, і дорослим глядачам. Проведення музичних заходів сприяє встановленню контактів між дітьми і підлітками з інвалідністю, і зрячими. Це і є справжня інклюзія.

Саме сліпі юні музиканти нерідко демонструють не тільки природний талант, але й чудеса завзятості та працьовитості. Дивлячись виступи сліпих юних артистів інші діти починають активно займатися, вдосконалювати свої навички і також завзято готуватися до концертів і конкурсів.

Список літературних джерел:

1. Бордовский Г.А., Никитина М.И., Бочкарева И.А., Гороховатская Н.В. Интегрированное обучение: проблемы и перспективы. Материалы международного семинара: СПб. Образование, 1996.

2. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) від 13.12.2006.

3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 №912 "Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання".

4. Наказ Міністерства культури України від 20.12.2017 №2017 "Про затвердження Концепції сучасної мистецької школи".

5. Наумова О.Г. "Начальное музыкальное образование слепых и слабовидящих детей. Особенности организации учебного процесса". Адаптивные технологии в учреждениях культуры как средство приобщения людей с нарушениями зрения к музыкальному искусству: материалы международной научно-практической конференции (3-4 апреля 2014г., СПб., Россия) (СПб ГБУК ГБСС при поддержке Комитета по культуре СПб., Мэрии г.Бордо, Франция; Франц. Ин-та в СПб.; (сост. Т.Н.Серова) - СПб., 2014.

6. В.А.Сухомлинский. Как воспитать настоящего человека. (Педагогическое наследие) Сост. О.В. Сухомлинская - М: Педагогика, 1990.

**Почкун Ю. О.**

**Аспірантка спеціальності**

**Спеціальна освіта**

**(Олігофренопедагогіка)**

**Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка**

**Суми, Україна**

## **ТРУДНОЩІ ПІДГОТОВКИ АУТИСТИЧНИХ ДІТЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Освіта є надзвичайно важливим фактором для розвитку дитини з аутизмом, реалізації її особистісного потенціалу, засобом виправлення аутистичних порушень, одним із шляхів інтеграції в соціум Проблема стану готовності до навчання аутистичних дітей є актуальною, і потребує особливої

уваги та єдиного підходу у підготовці дітей означеної нозології до навчальної діяльності.

Готовність до навчання у школі є інтегративною характеристикою психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов та вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання у школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню у шкільне життя, формуванню навчальної діяльності.

На сьогодні в Україні раннє виявлення дітей з розладами аутистичного спектру і подальша організація системи ранньої корекційної допомоги для них є проблематичною. Проблема пізнавальної готовності до навчальної діяльності дітей з аутистичними порушеннями залишається актуальною і обумовлюється багатьма факторами, основним серед яких виділяють «низький рівень функціональної готовності» («шкільна незрілість»), тобто невідповідність ступеня дозрівання певних мозкових структур, нервово-психічних функцій завданням шкільного навчання.

В умовах сьогодення на вирішення проблеми навчання і соціалізації аутистичних дітей спрямовані зусилля зарубіжних і вітчизняних спеціалістів, які використовують широкий комплекс методів – медичних, соціально-педагогічних, нейропсихологічних і психологічних. Однак ці зусилля часто залишаються недостатньо ефективними, що зумовлено, відсутністю єдиної теоретичної позиції спеціалістів, різноманітністю підходів, теоретичних установок, що використовуються, а також недостатньо критичним запозиченням вітчизняними спеціалістами технологій і методів психотерапії і психолого-педагогічної корекції, розроблених за кордоном.

Тенденції, які домінують у сучасній українській спеціальній освіті (І. Бех, В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Конопляста, С. Максименко, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов, М. Шеремет, Л. Фомічова, О. Хохліна та ін.), є підґрунтям для розвитку інноваційних організаційних форм, змісту, технологій навчання та виховання аутистичних дітей. Специфіка їх освіти полягає в тому, що вони можуть здобувати її у загальноосвітніх навчальних закладах у формі інклюзивної освіти, спеціальних загальноосвітніх закладах для дітей з розумовими, мовленнєвими порушеннями, у державних або недержавних освітньо-реабілітаційних установах тощо. Але на практиці особливі освітні потреби таких дітей враховуються переважно стихійно, не задовольняються в достатньому обсязі і на належному якісному рівні з причин невизначеності оптимальних напрямів, форм їхнього суспільного навчання та виховання, труднощів у використанні адекватних методів та технологій освітньо-корекційної спрямованості тощо.

Процес підготовки дитини до школи є системою педагогічних заходів, спрямованих на загальний розвиток дитини, створення умов для формування основ загальних умінь та навичок, що забезпечили б їй успішну навчальну діяльність у майбутньому. Готовність до навчальної діяльності розглядається як

комплексне багаторівневе утворення, як певний рівень психічного розвитку дитини, який забезпечує здатність брати участь у навчанні. Звичайно, у дошкільника не може бути сформовано повною мірою «шкільні якості», але, на думку провідних учених (О. Запорожець, О. Леонтьєв, В. Мухіна, Д. Ельконін), у нього має бути сформовано здатність до розуміння змісту навчальних завдань, усвідомлення способів виконання дії, елементарні навички самоконтролю, наявність вольових якостей, уміння спостерігати, слухати, запам'ятовувати, домагатися вирішення висунутих завдань.

В. Тарасун стверджує, що функціональна недостатність навчальних здібностей аутистичної дитини є першопричиною труднощів шкільного навчання і, тому роботу щодо запобігання виникнення неспішності потрібно починати з виявлення та розвитку тих психофізіологічних механізмів, що забезпечують формування і розвиток самих навчальних здібностей. Вчитель має йти від завдання розвинути в учня загальні групи операцій, або так звані загальні компоненти психічної діяльності, що не залежать від специфічних особливостей предмета.

Сутність психокорекційної педагогічної роботи з аутистичними дітьми полягає в одночасній корекції порушень аутистичного спектру та формуванні особистісної, когнітивної, пізнавальної, мовленнєвої готовності до навчання в школі. При цьому, слід брати до уваги своєрідність розвитку особистісних якостей дитини з особливими потребами, що пояснюється специфічними стосунками зі своїм оточенням, які часто виявляються не сприятливими, оскільки для розвитку особистості даної дитини однаково шкідливими «є й ігнорування її, й надмірна опіка».

Аутизм є спектральним порушенням, і це означає, що особливості симптомів захворювання, рівень здібностей дітей, а також інші характеристики при аутизмі виявляються у найрізноманітніших комбінаціях, а хвороба може мати різні ступені тяжкості. Світові та вітчизняні досягнення у сфері корекції аутизму підтверджують ефективність подолання аутистичних порушень за умови створення спеціальних, комплексних підходів до вивчення (діагностики), навчання, виховання та корекції розвитку аутистичних дітей.

Діти з розладами аутистичного спектра є тією категорією, для якої на сьогодні у нашій країні ефективного навчання практично неможливе. Через такі чинники:

- 1) брак системи раннього втручання (системної ранньої допомоги, соціально-педагогічного патронату);

- 2) відсутність стандартів надання психолого-педагогічних послуг як однієї з найважливіших умов розвитку дітей з аутизмом, а також те, що і досі в нашій країні не готують фахівців з питань аутизму як психолого-педагогічного, так і медичного профілів, через що страждають діагностика, корекційні та навчальні процеси для дітей цієї категорії; а самі вихователі, вчителі, психологи та дефектологи безпорадні в ситуації так званої стихійної інклюзії, коли такі діти потрапляють в освітній заклад;

3) через брак розуміння тих підходів, які майже 40 років з успіхом застосовують фахівці інших країн для дітей з аутизмом, вітчизняні фахівці займаються з дітьми цієї категорії так само, як, наприклад, з дітьми, які мають затримку психічного розвитку, або розумово відсталими, а саме: типовою є ситуація, коли психолог, або корекційний педагог в індивідуальному режимі, переважно сидячи за столом, вчить таких дітей орієнтуванню в сенсорних еталонах та навчальним навичкам.

Наслідком цих занять є те, що більшість «підготовлених» таким чином до школи дітей, особливо ті з них, кого називають «високофункційні артисти», в інтелектуальному сенсі можуть бути розвиненішими за своїх однокласників, але через несформованість базових передумов адаптації до навколишнього середовища, вони і півхвилини не можуть сидіти в класі, і будь-які зміни у довкіллі є стресогенними для них, що викликає у них істеричні прояви, подібні до реакцій раннього онтогенезу – вереск, кусання, падання на підлогу, прагнення втекти.

Такі прояви унеможливають їхнє перебування в освітньому середовищі, тому, за типовим сценарієм, їх переводять на індивідуальне навчання, яке, насправді, зашкоджує їхньому розвитку, адже головна відмінність дітей з аутизмом від дітей будь-якої іншої категорії полягає у тому, що у них несформовані соціальні якості;

4) відсутність потрібних штатних одиниць (передусім, спеціально підготовлених асистентів вчителя, педагогів супроводу), узгодженої співпраці між фахівцями.

В ході проведеного дослідження виявлено, що проблема підготовки аутистичних дітей до навчальної діяльності потребує включення нових адаптованих засобів корекційного впливу. Результати проведеного аналізу дозволяють констатувати, що чим раніше починається терапевтичний курс, тим більш значущими є його результати.

#### Список літературних джерел:

1. Андрієвський Б. М. Проблеми готовності шестирічних дітей до навчання в школі: альманах. Херсон: РІПО, 2010. Випуск 5. С. 6–9.
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посіб. Київ: АТОПОЛ, 2011. 274 с.
3. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
4. Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч. посіб. для вищ. навч. заклад. Київ: Наук, світ, 2004. 100 с.
5. Чуприков А. П. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога. Львів: МС, 2012. 179 с.

**Прохоренко Леся Іванівна**  
**доктор психологічних наук,**

## КОГНІТИВНІ ПОРУШЕННЯ У ДІТЕЙ: АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

За міжнародною класифікацією хвороб 10-го перегляду до загальних ознак порушення когнітивного розвитку (F 06.7) відносять різноманітні відносно легкі аномалії розвитку, що характеризуються незрілістю емоційно-вольових функцій, затримкою психічного розвитку, негрубими порушенням пізнавальної діяльності, порушеннями функцій уваги та гіперактивністю, особистісною та соціальною незрілістю, які за структурою та якісними показниками відрізняються від розумової відсталості і мають тенденцію до компенсації та розвитку.

*Когнітивні розлади* — специфічні порушення, що відбуваються в пізнавальній сфері дитини і включають такі симптоми: зниження пам'яті, розумової працездатності й інших когнітивних процесів мозку порівняно з нормативним розвитком. Пізнавальними або когнітивними функціями називають найбільш складні процеси, що виникають в головному мозку. За їхньою допомогою здійснюється раціональне розуміння навколишнього світу, взаємозв'язок і взаємодія з ним, що характеризується цілеспрямованістю. До пізнавальних функцій слід віднести: сприймання(прийом) інформації, обробку та аналіз даних, їх запам'ятовування і подальше зберігання, обмін даними, вироблення і реалізацію плану дій.

Розглянемо найпоширеніші з них.

1. *Зниження об'єму слухової пам'яті.* Дітям з когнітивними розладами набагато важче вчити вірші напам'ять, вони часто не можуть повторити (навіть просто змістовно, а не дослівно) слова дорослого/вчителя, зміст нової інформації, під час письма діти пишуть з великими помилками змістовного характеру, потребують детального пояснення окремих смислових частин навчального матеріалу та ін.

2. *Уповільнення розвитку децентрації.* Для дітей з когнітивними порушеннями характерною є занадто центрована на собі поведінка. Така дитина дуже дратівлива, часто вдається до агресивних дій відносно не тільки однолітків, але й дорослих. Дитина вибирає тільки ті контакти, які відповідають її внутрішнім настановам. Таке спілкування, навіть коли у «розмову» включено багато співрозмовників, більше нагадує монолог, аніж діалог чи, тим більше, полілог.

3. *Синдром розсіяної уваги.* Погіршення уваги до такого рівня, що окремими спеціалістами навіть вводиться термін «сформований синдром розсіяної уваги». Дитина з когнітивними порушеннями погано помічає деталі, «не бачить» важливих елементів розповіді, загадки, математичної задачі.

4. *Кліпове (NET) мислення*. Кліпове мислення, на думку Т. Семеновських – це «процес відображення множини різних властивостей об'єктів без урахування зв'язків між ними, який характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, алогічністю, повною різноманітністю інформації, що поступає, високою швидкістю переключень між частинами, фрагментами інформації, відсутністю цілісної картини сприймання оточуючого світу».

5. *Погіршення аналітико-синтетичного мислення аж до порушення процесу аналізу явищ*, нездатність осмислювати інформацію, розрізняти навіть протилежні твердження.

6. *Втрата здатності до сприймання об'ємних текстів*. Діти просто не здатні зосередитись на великому тексті, вони звикають до коротких повідомлень, які не потребують зосередженості, концентрації уваги, відслідковування сюжетних ліній. Цифрові діти одночасно і перенасичені інформацією і постійно потребують нової інформації, яку не збираються ні аналізувати, ні запам'ятовувати.

7. *Багатозадачність, яка виявляється у неможливості зосередитись на якійсь одній роботі*. Під багатозадачністю розуміється одночасне сприймання інформації з декількох джерел і спроби виконувати декілька дій одночасно або безпосередньо один за одним. Діти з когнітивними порушеннями не можуть абстрагуватися від неістотної інформації, їм потрібно більше часу, аби переключитися з одного завдання на інше. Деякі діти звертають увагу на нову інформацію, втім не завважають на засвоєну, тому відчують труднощі в нових ситуаціях. Дослідники дійшли висновку, що у таких дітей порушена концентрація уваги, спостерігаються часті відволікання, не можуть відокремити головне від другорядного, не здатні зосередитися на виконанні однієї дії, їм складно відмовитися від звички одночасного виконання декількох завдань навіть у тих випадках, коли цього не вимагається.

Характерним проявом уже сформованої багатозадачності є потреба хоча б у якомусь фоновому супроводі основної роботи – дитина читає книгу і слухає музику, час від часу підхоплюється і виконує не пов'язані із навчанням дії — починає перекладати книги, витирати пил, телефонувати приятелю тощо.

8. *Заміна вирішення задачі визначенням інших варіантів. Потреба в наочній схематизації навчальних дій*. Недоліки і переваги дітей з когнітивними порушеннями мають враховуватись під час розвитку тих когнітивних здатностей, які виявляються недостатньо сформованими, але без яких дитині важко існувати в реальному світі і контактувати з реальними (живими) людьми, а не фантазійними аватарами.

Причинами когнітивних порушень можуть бути різні по етіології і патогенезу захворювання (неврологічні, психічні розлади та ін.).

Вирізняють легкі, помірні і складні когнітивні порушення.

При легких когнітивних порушеннях прояви незначні і виявляються тільки у одній із когнітивних функцій (погіршення пам'яті / надмірна втомлюваність / труднощі у вирішенні будь-яких завдань).

При помірних когнітивних порушеннях – зниження відбувається відразу у декількох когнітивних функціях.

При складних когнітивних порушеннях спостерігається значна кількість симптомів когнітивних порушень й очевидні серйозні проблеми зі сприйняттям навколишньої дійсності (наприклад, «деменція» – найскладніше когнітивне порушення, яке призводить до дезадаптації особистості у повсякденному житті).

Когнітивні порушення можна класифікувати в залежності від механізму їх виникнення: органічні – до їх виникнення призводять патологічні порушення у роботі головного мозку (наприклад, ураження мозку, травми або інфекційні / генетичні захворювання), ці порушення можуть мати незворотну форму; функціональні – проявляються у період високих розумових, психічних навантажень і носять тимчасовий характер; нейрокогнітивні – порушення властиві для органічних психічних розладів.

На сьогодні єдиних принципів систематики порушення когнітивного розвитку не існує.

Клінічні дослідження дітей з ознаками легких когнітивних розладів показали, що патогенетичною основою є недорозвинення лобних частин мозку. Порушення уваги може бути пов'язане з дисфункцією як передніх (лобних), так і задніх тім'яних відділів кори, а також стовбурних структур, унаслідок незрілості або аномалії їх морфофункціональної організації (Ю. Кропотов, G. Nynd, C. Riccio, A. Talay- Ongan). Різне поєднання включених у патологічний процес тих чи інших структур мозку корелюється із різними поведінковими виявленнями, наприклад: недостатня увага може поєднуватися із розгальмованістю; можуть бути окремі коркові враження, частіше всього в тім'яних відділах кори; може спостерігатися незрілість системи сенсорного аналізу вищих інтегративних центрів тощо (P. Goodyear, G. Nyhd, C. Riccio, V. Brever).

Часто, такі біологічні порушення когнітивного розвитку, як незрілість мозку коркових відділів, часто поєднуються з локальними ураженнями мозкових структур, що характеризуються неоднорідністю та поліморфністю порушень емоційно-вольової, когнітивної, поведінкової сфер, що утруднює навчально-пізнавальну діяльність дитини та її входження в соціум.

Порушення когнітивного розвитку спостерігаються при затримці психічного розвитку, і найчастіше виявляються у зниженні швидкості обробки інформації, сповільненні мисленневих процесів, зниженні швидкості реакції на зовнішні стимули, порушенні зорового і просторового сприйняття, зниженні мотиваційних характеристик, нездатності оцінювати реальність досягнення мети. Зниження уваги і високе відволікання є одними з найбільш поширених при гіперактивному розладі з дефіцитом уваги. Ці порушення суттєво знижують якість навчання дитини через підвищену виснаженість і зниження концентрації уваги. Когнітивні порушення виникають і при розладах аутистичного спектра, й характеризуються зниженням пам'яті, утрудненням



зорово-моторної координації, дезадаптацією в соціумі та ін. Помірні когнітивні порушення зустрічаються при порушеннях інтелекту.

Список літературних джерел

5. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Недозим І.В., Баташева Н.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. / Л.І.Прохоренко, О.О.Бабяк, І.В.Недозим, Н.І.Баташева. - Чернівці: «Букрек», 2018. – 31 с.
6. L. I. Prokhorenko, «Psycho-Correction of Motivation For Learning Achievements Among Schoolchildren With Cognitive Development Disorders», *Science and Education*, no. 5, pp. 52-57, 2018.
7. Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29:40–52.
8. Zasenکو V., Prokhorenko L. Educational Development Priorities for People with Special Needs in Ukraine / V.Zasenکو, L.Prokhorenko // *Education: Modern Discourses*. – 2018. № 1. – С. 161-167.

**Рібцун Юлія Валентинівна,**  
**кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,**  
**відділ логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології**  
**імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна**

### **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ОСНОВИ ЛОГОКОМПЕНСАЦІЙНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ НУШ**

«Вчити і виховувати. Вести, але не тягнути за собою. Спонукаати, але не змушувати. Вказувати шлях, але дозволяти дитині йти самій» – ці слова китайського мислителя та філософа Конфуція яскраво відображають не лише концепцію Нової української школи, а й логокомпенсаційної роботи з дітьми, спрямованої на задоволення їхніх освітніх потреб, серед яких однією з найважливіших є здатність до повноцінного спілкування як в усній, так і писемній формі.

Будь-яке мовленнєве висловлювання починається з наявності певного мотиву, а тому розуміння мозкової організації мотиваційної основи та програмування мовленнєвого висловлювання є надзвичайно важливим для вдалої побудови та ефективного проведення логокомпенсаційної роботи (ЛКР). Як вказують дослідження Т. Візель, М. Жинкіна, О. Леонтьєва, В. Лубовського, О. Лурії, У. Пенфілда, Л. Робертса, Л. Цветкової та ін., стовбурові відділи відповідають за наявність необхідного тону кори головного мозку, лобні долі – за перекодування внутрішнього мовлення у зовнішні висловлювання, взаємозв'язок мотиваційної, емоційної та мисленнєвої складових. За даними енцефалограм саме ці мозкові структури виявляються найчастіше ушкодженими у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що переважна більшість наукових розвідок присвячена діагностиці мотиваційної сфери дітей старшого дошкільного віку (О. Алмазова, С. Валякко, В. Волгіна, В. Воробйова, Ю. Гаркуша, Н. Головешкіна, І. Козіна, В. Коржавіна, Р. Левіна, Г. Чиркіна, Т. Філічева та ін.) та дорослих із розладами мовлення (І. Абєлєва, М. Бурлакова, Т. Візель, Ж. Глозман, Ю. Некрасова, Л. Цветкова та ін.) і водночас зовсім незначна кількість – діагностиці та формуванню мотиваційної основи мовленнєвої діяльності молодших школярів зазначеної категорії (З. Ажермачева, М. Гінзбург, Н. Горбунова, Н. Єлфімова, Н. Лусканова, Н. Медова, І. Прищєпова, Р. Самофал та ін.).

Здобувачі початкової освіти з порушеннями мовлення не мають стійкої мотивації до опанування навичок навчальної діяльності, її вольової регуляції, що проявляється ситуативністю бажань, нестійкістю інтересів, «зісковзуванням» на інші види діяльності, острахом змін, переважанням ігрових мотивів і мотивів уникнення невдач, поведінковим та мовленнєвим негативізмом (іноді навіть мутизмом), а також супроводжується труднощами поетапного формування розумових дій і понять (за П. Гальперінім). Отже питання пошуку шляхів формування мотиваційної основи ЛКР є одним з найактуальніших для теорії та практики сучасної логопедії.

Розглядаючи модель логокомпенсаційної роботи з подолання мовленнєвих порушень у дітей (див. рис. 1), бачимо, що вона складається з восьми взаємопов'язаних компонентів, першим з яких є саме мотиваційно-активізуєчий.



**Рис. 1 Модель логокомпенсаційної роботи**

Мотиваційно-активізуєчий компонент ЛКР функціонує завдяки достатньому рівню розвитку у дитини емоційно-вольової сфери, пізнавальної та мовленнєвої активності, що створює міцну основу для подолання наявних порушень, загальномовленнєвої підготовки до засвоєння навчальних предметів, зокрема мовного циклу. Як зазначає І. Шкуратова, спрямованість на спілкування є

основною змістовою характеристикою мотиваційної моделі комунікації, що визначає характер взаємодії з оточуючими.

Подолання мотиваційної ригідності учнів стає можливим завдяки створенню в класі творчої та доброзичливої атмосфери, коли педагог, особливо в адаптаційний період, ініціює розповіді про інтереси та захоплення дітей, що в цілому допомагає налагодити первинний вербальний контакт, розширити комунікаційне поле, покращити активність у взаємодії, згуртувати колектив, підвищити авторитет кожного школяра серед ровесників.

Використання на уроках яскравої та доступної наочності, інформаційно-комп'ютерних технологій, сюрпризних моментів, дослідницької діяльності, візуалізація завдань, залучення казкових або мультиплікаційних героїв, «дива» під час уроків, вибір найбільш цікавого для учня варіанту (з кількох запропонованих) виконання певного завдання шляхом взаємодії з дорослим або ровесником (-ами), чергування різних видів діяльності, застосування ігрових індивідуальних логокомпенсаційних комплексів для домашньої роботи створює міцну мотиваційну основу всього освітнього процесу.

Виробленню інтересу до навчальної діяльності у дітей та подолання у них мовленнєвих порушень сприяє застосування у початковій школі інноваційних форм уроків із використанням сучасних методів і прийомів, зокрема: 1) акровірші, у яких перші літери кожного рядка, прочитані згори вниз, утворюють слово (найчастіше відгадку віршованої загадки); 2) брейн-стормінг, або так званий «мозковий штурм», спрямований на пошук розв'язання певної проблеми у вигляді доступної школярам генерації ідей; 3) веббінг, чи «лексичні павутинки», – побудова взаємозв'язків між окремими поняттями, подіями чи явищами від ключового слова до похідних у вигляді асоціативних та логічних ланцюжків; 4) веб-квести у вигляді переважно колективного вирішення проблемних задач шляхом пошуку в мережі Інтернет на різних ресурсах певної інформації; 5) геймізація – використання ігрових практик у неігровому контексті, наприклад, боротьба за успішність між класами за символічні бонуси; 6) гуморизація – подача матеріалу у невимушеній жартівливій формі; 7) метод проектів – дослідницькі, творчі, ігрові, пригодницькі, інформаційні проекти у вигляді поєднання теоретичних відомостей і можливостей їх практичного застосування; 8) рольові ігри як засіб входження учнями в різноманітні ролі, у т. ч. й учителя; 9) скрайбінг – супровід власної розповіді швидкими ескізами-замальовками; 10) сторітелінг – створення історій морально-виховного, освітнього, корекційно-розвивального змісту з метою кращого запам'ятовування матеріалу та простеження внутрішніх взаємозв'язків тощо.

Коригування мовленнєвої поведінки та розвиток комунікативних навичок, зміцнення мотиваційної основи мовлення стає можливим завдяки зняттю психоемоційного напруження шляхом використання елементів психотерапії (імаго-, казко-, ізо-, кольоро-, бібліо-, ігро-, тілесна, анімаційна терапія), виробленню у дітей емоційної стабільності шляхом проведення ігор і вправ на впізнавання та диференціювання емоційних станів, засвоєння адаптивних

способів вираження емоцій, закріплення здатності керувати власними емоціями та почуттями.

Індивідуальне планування шляхів досягнення успіху («підкорення вершин»), емоційне налаштування учня у вигляді бажання працювати, у т. ч. й задля соціального схвалення результатів, підвищення самооцінки учня шляхом застосування на уроках ситуацій успіху, відзначення індивідуальних досягнень (наприклад, наклейки), застосування елементів змагання у порівнянні «я теперішній» і «я колишній» (зокрема, аудіозаписи відповідей, порівняння зошитів) сприятиме виробленню та підтримуванню інтересу на шляху подолання розладів мовлення.

Індивідуальна траєкторія якісного формування мотивації до різних видів діяльності передбачає зосередженість учня на завданні, при наявності як загального позитивного емоційного фону, так і експресивно-мімічних проявів, характеризується здатністю при виконанні завдання не відволікатися на сторонні подразники, доводити розпочату справу до кінця, передбачає достатньо високу ініціативність учня у вигляді виникнення запитань до педагога, діалогів з однокласником (-цею, -ами) стосовно виконання завдання, прохання про допомогу тощо.

Все вищезазначене свідчить про необхідність розроблення корекційно-розвиткових програм з формування мотиваційної сфери у дітей, що паралельно сприятиме виробленню адекватної самооцінки, здатності до поточного та кінцевого самоконтролю, виваженості у прийнятті рішень, розвитку ініціативності та самостійності у різних видах діяльності, правильному розумінню та дотриманню правил і соціальних норм.

Отже, підвищення продуктивності навчальної діяльності здобувачів початкової освіти з мовленнєвими порушеннями можливе лише на основі впровадження когнітивно-мовленнєво-активізуючих стратегій, застосування мотиваційних факторів, налагодження діалогової взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

#### Список літературних джерел

1. Лубовский, В. И. и др. (2019) Специальная психология. Москва. Юрайт. 428 с.
2. Рібцун, Ю. В. Особливості осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2017. № 9 (105). С. 9-12.
3. Рібцун, Ю. В. (2019) Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 139-145

**Романенко Оксана Вікторівна,  
доктор психологічних наук, професор,  
Національна академія внутрішніх справ,  
м. Київ, Україна**

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОДІАГНОСТИКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Гуманістичні тенденції розвитку українського суспільства формують запит у визначенні умов соціальної адаптації та інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Такі діти являють собою поліморфну категорію, яка характеризується, з одного боку, специфікою формування вищих психічних функцій, а з другого – наявністю вторинних відхилень, що ускладнює ситуацію соціального розвитку та потребує ретельного вивчення усіх складових.

Сучасний стан проблеми дослідження психічної діяльності дітей з особливими освітніми потребами характеризується наявністю різноспрямованих тенденцій. З одного боку, складність та мультифакторність порушень психіки обумовлюють необхідність ретельного обстеження усіх її компонентів, а з другого – висока астенізованість та швидка виснажливість нервової системи у цих дітей є не лише протипоказанням для застосування тривалої діагностики, але й чинником, що може призвести до зниження її валідності. На разі найбільш об'єктивною вважається діагностика, що спирається на моніторинг у поєднанні з поглибленим дослідженням окремих психічних функцій та з'ясуванням здатності до навчованості дитини. Водночас недостатньо вивченими залишаються механізми, які лежать у основі цієї здатності, що актуалізує пошук нових підходів до вивчення психічної діяльності цих дітей.

Орієнтовно до структури дефекту, обстеження дитини з особливими освітніми потребами передбачає вивчення її індивідуальності орієнтовно до таких чинників: 1) органічний чинник, який виявляється в порушенні інтеграції аналізаторних систем та недосконалої когнітивно-регулятивних структур психічної діяльності; 2) функціональний чинник, обумовлений дефіцитарністю певної сфери психіки, що обмежує нагромадження досвіду як основи для розвитку дитини; 3) особистісний чинник, який визначає характер соціальної взаємодії на основі власних потреб, мотивів та смислових установок.

Проведення обстеження дитини потребує окреслення вихідних положень психодіагностики, які виступають у ролі пояснювальних принципів та визначають певну дослідницьку стратегію. Принципи психологічного дослідження завжди мають яскраво виражену світоглядну спрямованість, оскільки пов'язані з уявленнями про сутність людини та її ставлення до світу. З цього приводу Л. С. Виготський зазначав, що в жодній із наукових галузей результати конкретного дослідження не залежать такою мірою прямо й безпосередньо від вихідних методологічних посилянь та методичних засобів, як у психології [1].

Розробка методичного апарата щодо вивчення психічного розвитку дітей з особливими потребами потребує застосування загальних принципів психодіагностики (Л. Ф. Бурлачук, Ю. М. Забродін, Ю. З. Гільбух, К. М. Гуревич, О. Р. Лурія, Л. М. Собчик та ін.), принципів суб'єктного підходу (В. М. Дружинін) та диференціальної діагностики відхилень у психічному розвитку (В. І. Лубовський, Т. Д. Ілляшенко, Д. М. Ісаєв, А. Г. Обухівська, Т. В. Сак, М. М. Семаго, Н. М. Стадненко, Л. М. Шипіцина та ін.). Інтеграція

цих принципів дає змогу визначити такі основні положення:

1. *Принцип єдності методології та діагностики.* Цей принцип передбачає тісний зв'язок теоретичних положень дослідження з використанням експериментального інструментарію, побудованого на основі цієї методології. Враховуючи складність структури дефекту дитини з порушеннями психофізичного розвитку, найбільш доцільним є поліпарадигмальність методологічних засад, тобто об'єднання різних психологічних та психофізіологічних моделей. Цей принцип потребує ретельного вивчення клініко-психолого-педагогічних досліджень певної категорії дітей.

2. *Принцип структурно-динамічної цілісності,* що виявляється в системності досліджуваних явищ. Як зазначає М. М. Семаго, даний принцип лежить в основі найбільш сучасних уявлень про саму структуру психічного розвитку, динаміку його формування в онтогенезі, можливий характер недостатності або порушень такої «структуризації» психіки за наявності впливу несприятливих умов і чинників. Реалізація цього принципу дозволяє зіставляти індивідуально-особистісні характеристики розвитку дитини з закономірностями онтогенезу, та на цій основі оцінювати механізми й причини специфіки певної сфери чи функціональної системи [3, с. 43-44]. Такий підхід вимагає від дослідника розроблення комплексної структурно-рівневої моделі дослідження психічного розвитку дитини. Важливим методологічним підґрунтям дослідження процесів психіки є положення про їх системний характер, оскільки вони відбуваються одночасно на різних рівнях психіки та пов'язані з актуальною у вітчизняній психології ідеєю багаторівневої регуляції. Це дозволяє співвідносити відмінні за спрямованістю дослідження в рамках більш загальної картини для встановлення характеру зв'язку між проявами психіки на різних рівнях психічного відображення, з'ясування функціональних механізмів їх взаємодії.

3. *Пріоритет телеологічного підходу над каузальним.* Значення цього принципу полягає в тому, що експериментальне завдання має виступати не як система стимулів, а як складова частина життєвої ситуації досліджуваного. Реалізація цього принципу при обстеженні дитини з особливими освітніми потребами полягає в доборі таких експериментальних завдань, які найбільш відповідають сферам життєдіяльності цих дітей, можуть розглядатися як показники їхнього психічного розвитку, дають змогу виявляти найбільш дефіцитарні компоненти різних видів діяльності та враховувати їх як на констатувальному, так і на формувальному етапах дослідження.

У практиці спеціальної психології використовуються всі різновиди експерименту, однак перевага віддається індивідуально-формувальному. При його проведенні можливо виявити сам процес досягнення результату, потенційні можливості дитини, тобто зону її найближчого розвитку, що визначає здатність до навчання.

4. *Принцип суб'єкт-суб'єктних відношень.* Відношення дослідник-досліджуваний виступають як основна детермінуюча сила експериментальної ситуації. Від типу цих взаємин залежить міра вияву особистісних якостей та

психічних здібностей досліджуваного, а також їхній вплив на надійність експериментальних результатів. Як засвідчують емпіричні дослідження впливу ситуації на поведінку досліджуваних при психодіагностичному дослідженні, валідність тестових результатів визначається типом суб'єктних відношень.

Цей принцип розвинутий у вітчизняній науці на основі соціально-психологічного підходу, що актуалізував увагу дослідників щодо соціально-психологічних чинників, які впливають на валідність експерименту (С. Л. Рубінштейн, Б. Ф. Ломов, В. М. Дружинін). З його позицій експеримент розглядається як спільна діяльність експериментатора та досліджуваного. Зокрема, в численних дослідженнях мислення використовується метод підказок. Цей метод набуває особливого значення при визначенні наочності дитини в залежності від виду педагогічної допомоги. Особливості прийняття підказок досліджуваним інтерпретуються дослідником як засіб об'єктивного дослідження процесу мислення.

Основне завдання психологічного експерименту за С. Л. Рубінштейном полягає в тому, щоб зробити доступними для об'єктивного спостереження суттєві особливості внутрішнього процесу. Це вимагає від дослідника створення таких умов експерименту, в яких зовнішні дії адекватно відображали б внутрішній психологічний зміст. З цією метою в психології мислення стала використовуватися методика «мислення вголос», яка опосередковувала спілкування досліджуваного та експериментатора (О. К. Тихомиров, А. В. Брушлинський). Тому у процесі обстеження дитини з особливими освітніми потребами слід стимулювати її до ситуативного мовлення у процесі виконання завдань, що надає матеріал для аналізу процесуальних новоутворень її мислення.

*5. Принцип розвитку.* Цей принцип передбачає різнобічне вивчення будь-якого психічного явища в процесі його розвитку. На основі цього принципу у вітчизняній психології останніми роками сформувався та інтенсивно розвивається генетично-моделюючий підхід. За визначенням С. Д. Максименка, його сутність полягає в тому, що досліджуване психічне явище спочатку конструюється у вигляді моделі певної діяльності, а потім актуалізується на основі спеціальних способів організації активності людини. Таким універсальним способом активності виступає задача, вирішення якої забезпечується функціонуванням відповідного психічного процесу. Критерієм психологічної оцінки проведеного дослідження стає міра відповідності реально здійсненого процесу вирішення задачі її моделі [2].

Генетичний підхід передбачає також розгляд мікрогенетичних процесів, які, як правило, відбуваються у межах одного й того самого вікового рівня, в той час як макророзвиток – у межах достатньо крупних вікових періодів. З цих позицій вивчення мікророзвитку певного психічного процесу чи явища при обстеженні дитини потребує зіставлення з віковими змінами організму та динамікою соціальних чинників її життєдіяльності.

Таким чином, розробка сучасних психодіагностичних технологій вивчення дитини з особливими освітніми потребами має ґрунтуватися на

структурних моделях її індивідуальності як системи, що розвивається за специфічними закономірностями та потребує визначення як дефіцитарних її компонентів, так і відносно збережених, достатньою мірою пластичних для корекції, із використанням компенсаторних можливостей психіки.

#### Список літературних джерел

1. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии: собр. соч. в 6 т./ Л. С. Выготский. – Т. 2. [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Максименко С. Д. Основи генетичної психології: [навч. посіб.] / С. Д. Максименко. – К. : НПП «Перспектива», 1998. – 220 с.
3. Семаго М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: [метод. пособие] / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго [под общ. ред. М. М. Семаго]. – [2-е изд]. – М. : Айрис-пресс, 2006. – 288 с. – (Библиотека психолога образования).

**Сильченко Вікторія Володимирівна,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри логопедії та спеціальної психології,  
Донбаський Державний Педагогічний Університет,  
м. Слов'янськ, Україна**

### **ІГРИ В ОБСТЕЖЕННІ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ЛОГОПАТІВ**

Для дітей-дошкільників, які страждають на різноманітні мовленнєві розлади, ігрова діяльність зберігає своє значення й роль як необхідна умова всебічного розвитку їхньої особистості й інтелекту. Проте недоліки звуковимови, недостатньо чітке сприймання звукового образу слів, обмеженість словника, повна чи часткова відсутність граматичних форм, а також зміна темпу мовлення, його плавності – усе це, різною мірою виражене в дітей-логопатів, впливає на їхню ігрову діяльність, породжує особливості поведінки в грі.

Так, діти зі складними формами функціональних дислалій, з ринолаліями та дизартріями нерідко втрачають можливість сумісно діяти в грі з однолітками насамперед через неправильну звуковимову, невміння виразити свою думку, боязні здатися смішними, хоча правила й зміст ігор їм доступні.

З іншого боку, для дітей-алаліків, у яких нерідко спостерігається і значна затримка інтелектуального розвитку, зміст багатьох ігор та їх правила тривалий час залишаються недоступними. Ігри дітей-алаліків мають одноманітний наслідувальний характер.

Дещо інакше поведуть себе в грі дошкільники, які заїкаються. Гра викликає в них ускладнення лише в тих випадках, коли заїкання супроводжується болісними переживаннями дитини, страхом мовлення. Ці діти ніякові, не вірять у свої сили, не вміють поставити собі мету в грі. Вони частіше виступають у іграх глядачами чи перебирають на себе підлеглі ролі. У дошкільників, які заїкаються, в іграх успішніше знімається страх мовлення. Правила гри завжди визначають, як дитина має поводити себе під час гри, що вона може і чого вона не повинна робити.



Ігри з дітьми-логопатами доцільно проводити не лише на спеціальних заняттях, але й безпосередньо включати до інших занять (лічба, образотворче мистецтво, рідна мова).

Гра є основною діяльністю дітей дошкільного віку. У грі дитина вдосконалюється фізично, розумово й морально, активізуються її провідні пізнавальні процеси: сприймання, пам'ять, увага, мислення й мовлення.

Для дітей дошкільного віку, які страждають на різні мовленнєві розлади, ігрова діяльність зберігає своє значення й роль як необхідна умова всебічного розвитку їхніх особистості та інтелекту.

Тут очевидна загальна потреба впровадження логопедом серйозних корекційних задумів засобами гри, адже його робота значно більшою мірою вимагає застосування ігрових прийомів, ніж традиційних виховних заходів.

Ефективність логопедичної роботи визначається, безумовно, кваліфікацією логопеда, його вмінням правильно використовувати методику розвитку мовлення, підбирати необхідний для кожного випадку мовний матеріал.

Мовленнєва компетентність передбачає наявність певних умінь і навичок адекватного користування мовою в конкретних ситуаціях, застосування мовних і позамовних засобів виразності з метою висловлення власних думок, намірів, бажань та прохань. З практичного погляду – це бездоганно правильне володіння лексичними, фонетичними, словотвірними, граматичними, стилістичними нормами літературної української мови.

Обстеження мовленнєвого розвитку дитини-дошкільника складається з таких розділів:

1. Визначення лексичної компетентності – це наявність кількісного і якісного словникового запасу дитини в межах вікового періоду. Ілюстративний матеріал та ігрові завдання виявляють уміння адекватно називати предмети, їх якості та дії, а також доречно вживати слова, образні вирази, узагальнюючі поняття, приказки і прислів'я.

2. Визначення фонематичної компетентності передбачає наявність правильної звуковимови у відповідності до орфоепічних норм, наголосів, достатнього фонематичного сприймання, аналізу і синтезу та уяви. Для роботи добираються ілюстрації з голосними і приголосними звуками у словах, які найчастіше можуть бути порушені в дошкільному віці. Дітям пропонується уважно подивитися на малюнки й виконати відповідні завдання з кожним із вказаних звуків. У процесі роботи слід спостерігати за вмінням дитини відтворювати й самостійно вимовляти звуки, диференціювати фонemi. Результати виконання свідчать про рівень сформованості фонематичних процесів і правильність вимови звуків.

3. Обстеження дрібної моторики.

4. Визначення граматичної компетентності – це правильне вживання граматичних форм рідної мови відповідно до прийнятих законів і норм мовлення, тобто вживання слів різної складової структури в залежності від їх зростаючої складності. Ігрові завдання та ілюстративний матеріал спонукають до словозміни та словотворення, що передбачає вияв можливих недоліків.

5. Визначення діамонологічної компетентності. Дітям пропонуються завдання, ігрові вправи на розуміння зв'язного мовлення, різних типів речень, запитань, змісту малюнка або серії картин, застосування мовленнєвих навичок і умінь розпочинати й вести розмову, діалог, а також складати різні розповіді з власного досвіду.

Визначення фонематичної компетентності можна розділити на: обстеження фонематичних процесів: фонематичного сприймання, аналізу та синтезу і фонематичної уяви; обстеження звуковимови.

#### *Обстеження звуковимови*

Порушення в дітей вимови окремих звуків або цілої їх групи вважається поширеним явищем. Причини його виникнення різні, але своєчасність усунення порушень вимови в дошкільному віці обумовлює подальше успішне оволодіння навчальною діяльністю й спілкуванням, зокрема письмом і читанням у початковій школі. Цим визначається актуальність професійного підходу до вивчення мовленнєвої компетентності старших дошкільників під час підготовки до школи. Через це обстеження звуковимови в дітей доцільно проводити на спеціально дібраному ілюстративному матеріалі.

Обстеження передбачає тривале спілкування з дитиною, у процесі якого враховуються різноманітні характеристики психічного розвитку дитини й можливості мовленнєвої діяльності.

Також для корекції всіх цих порушень необхідна робота над дрібною моторикою, адже кінетичні відчуття, що йдуть від пальців рук, несуть у кору головного мозку додаткову енергію. Руки – це ансамбль сенсорних, перцептивних і виконавчих органів. Робота з пальцями виводить кору на новий енергетичний рівень, підвищує її тонус.

Для дослідження словникового запасу застосовуються ціла низка спеціальних прийомів, що дозволяють з'ясувати наявність чи відсутність у запасі дитини певних слів.

Діамонологічна компетентність шестирічних дітей передбачає розуміння зв'язного мовлення, умінь вести діалог і монолог у процесі мовленнєвої діяльності. Зокрема це вміння вступати до розмови з дітьми й дорослими, звертатися із запитаннями, розпочинати і підтримувати діалог відповідно до теми і ситуації. Діти опановують монологічне мовлення в процесі різних видів оповідей: описових, сюжетних, творчих за малюнками, за планом, з власного досвіду і за змістом художніх творів та на соціально-побутову тематику. Як бачимо, на шостому році життя у дітей вдосконалюється зв'язне мовлення і вони здатні вільно користуватися розмовною мовою, не тільки простими, але й складними поширеними реченнями. У зв'язку з цим зростає обсяг монологічних висловлювань, у яких рідко припускаються помилки узгодження слів у реченні, вживання відмінкових закінчень, широко використовуються префікси, суфікси, прийменники. На цьому етапі підготовки до школи дитина вже без допомоги дорослих передає зміст казок, мультфільмів, оповідань, подій, свідком яких була, самотійно розкриває зміст малюнків, виділяючи головне. У діалогічному мовленні дитина здатна відповідно до питань і теми бесіди самотійно використовувати як розгорнуті, так і короткі відповіді, висловлювати свою думку чітко, образно і зрозуміло.

Нерідко дітям з нормальним мовленнєвим розвитком буває складно простежити причинно-наслідкові зв'язки між подіями та передати їх у логічній послідовності. З цієї причини розповідь 4–5-річної дитини часто становить собою просте нагромадження фраз: не завершивши однієї думки, дитина «перестрибує» на іншу, з абсолютно новим змістом, не пов'язану з попередньою.

А для дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерним є те, що їхні смислові висловлювання вирізняються ще й відсутністю чіткості, послідовності викладу, уривчастістю, акцентом на зовнішні, поверхові враження, а не на причинно-наслідкові взаємостосунки дійових осіб. Найважче таким дітям даються самостійне розповідання з пам'яті і всі види творчих оповідей, але й під час переказування за зразком помітне відставання від однолітків, які розвиваються нормально.

Через це пропонувані дитині завдання, ігри, ігрові вправи та ілюстративний матеріал повинні давати змогу логопеду виявити діамонологічні можливості та здібності дитини до повноцінного спілкування з оточуючими як в умовах дошкільного закладу, так і поза ним, зокрема у побуті, сім'ї: самостійно складати прості поширені й складні речення, слухати й переказувати текст, описувати малюнки, обговорювати довільні теми тощо.

Отже, включення до гри дітей з низькими мовленнєвими можливостями примушує їх реалізовувати свої, нехай навіть незначні, знання, дає стимул, робить їх рівноправними учасниками заняття у власних очах.

Мовленнєва гра, за вмілого керівництва з боку дорослих, здатна творити дива. Щоденно проводячи ігри з дітьми, ви переконаєтесь, що саме гра для них – найефективніший засіб навчання та виховання, коригування й розвитку мовлення, особистості в цілому.

#### Список літературних джерел:

Василенко Ю.С. Голос. Фониатрические аспекты / Ю.С. Василенко // М.: Дипак, 2013. – 396 с.

1. Зикеев А.Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) учреждений / А.Г. Зикеев // М.: Владос, 2013.

2. Ільїна Н.В. Формування образного мовлення у дітей із ЗНМ / Н.В. Ільїна // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2011. - №1(59). - С.43-46.

3. Ільяна В.М. Корекція дислексій в учнів молодших класів спеціальних шкіл для дітей з ТПМ / Н.В. Ільїна // Дис. Канд.пед.наук. – К., 2010.

4. Кондукова С.В. Особенности сенсорных способностей старших дошкольников с ОНР/ С.В. Кондукова, М.К. Шеремет // Логопедія. – 2013. - №4. – С. 36-39.

5. Марченко І.С. Особливості логопедичної роботи з дітьми з ТПМ / І.С. Марченко // Логопедія. – 2013. - №3. С.52-56.

6. Тарасун В.В. Морфункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями розвитку / В.В. Тарасун // Монографія. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 299с.

**Сікора Наталія Валеріївна**  
**магістрант VI курсу**  
**Національного університету**  
**«Чернігівський колегіум»**  
**імені Т.Г. Шевченка,**  
**м. Чернігів, Україна**

## **ПЕДАГОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ**

Стратегія модернізації українського суспільства тісно пов'язана із розвитком актуальних та потенційних можливостей особистості, її здібностей і потреб, готовності до самопізнання й саморозвитку. Цінністю сучасної особистісно орієнтованої освіти стає соціально компетентна особистість, різнобічно розвинута й така, що успішно адаптується у світі, який постійно змінюється. Тому є очевидною необхідність надання дітям із порушенням зору цілеспрямованої педагогічної допомоги з розвитку соціальної компетентності.

Проблема формування соціальної компетентності особистості знайшла широке обґрунтування в Законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді та ін. Серед п'яти основних груп ключових компетенцій, якими повинне оволодіти молоде покоління, що визначені Радою Європи, виокремлено соціальні, такі, як відповідальність, участь у прийнятті групових рішень, розв'язання конфліктів, участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів суспільства, здатність визначати в них власне місце та проектувати стратегію свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти чітко вказується на розвиток ключових компетентностей, серед яких чільне місце займає соціальна.

З огляду на висловлене, наукове обґрунтування та практичне впровадження в діяльність закладів загальної середньої освіти ефективних форм, методів, засобів формування соціальної компетентності в дітей із порушенням зору вбачається актуальним та закономірним.

За твердженням відомої української дослідниці Н. Бібік, «соціальна компетентність» передбачає здатність жити в соціумі (ураховувати інтереси й потреби різних груп; дотримуватись соціальних норм і правил; співпрацювати з різними партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [1, с. 45-46].

Соціальна компетентність є компонентом життєвої компетентності людини. Зокрема, дослідниця О. Павлик трактує соціальну компетентність як «компетентність відносно взаємодії з іншими людьми» і відводить їй місце серед складових життєвої компетентності [5, с. 174-175].

За твердженням І. Ніколаєску, соціальна компетентність є процесом і

результатом засвоєння і активного відтворення особистістю соціально-культурного досвіду (комплексу знань, умінь, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування, здатності застосовувати досвід при вирішенні життєвих проблем, брати на себе відповідальність, проявляти ініціативу, активність у командній роботі, попереджувати і вирішувати конфлікти, бути толерантним у складних ситуаціях, проявляти емпатійність [4, с. 6].

Втрата зору формує своєрідність емоційно-вольової сфери, характеру, чуттєвого досвіду. У осіб із порушеннями зору виникають специфічні особливості діяльності, спілкування і психофізичного розвитку. Будь-який дефект, стверджував видатний учений Л. Виготський, будь-який тілесний недолік є тим чинником, який певною мірою змінює взаємини людини з навколишнім світом, оскільки створює труднощі при входженні дитини в життя. Він зауважував, що порушення зору ставить свого носія на певну ускладнену соціальну позицію, а почуття малоцінності, невпевненість і слабкість виникають як результат оцінки цієї позиції [6, с. 24-25].

Порушення стосунків дитини з соціальним довкіллям та внутрішні конфлікти є джерелом тривожності, яка виникає як результат емоційного неблагополуччя у значимій сфері спілкування. Порушення зорового сприймання може призводити до виникнення станів емоційного дискомфорту, переживань власної неповноцінності, що супроводжується підвищеною тривожністю, яка певним чином корелює зі зниженням загальної самооцінки, і, як правило, виконує захисну функцію, оскільки дозволяє дитині замінити діяльність ставленням до неї і, тим самим, уникнути можливого неуспіху. Тому в роботі з дітьми із порушенням зору вчитель повинен керуватися такими істинами: дитину треба розуміти, заохочувати, учити вірити в людей, цінити себе та інших. Саме через різні види соціальної діяльності (спілкування, гру, навчання, пізнання, працю) відбувається засвоєння загальних способів практичної діяльності, формування соціальних зв'язків, здатність орієнтуватися в суспільних подіях, залучення до суспільного життя.

Великий потенціал у формуванні соціальної компетентності відіграє співробітництво вчителя й учнів з порушенням зору на уроці, у дослідницькій і позакласній діяльності. Тому потрібно прагнути до створення комфортних умов навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність. Особливу увагу слід приділити розвитку вміння мислити, опрацьовувати інформацію, самостійно формулювати судження із чіткою структурою аргументації. Тому навчання та виховання дитини з порушеннями зору має бути спрямоване на адаптацію до сучасних умов життя в суспільстві, на оволодіння дітьми соціально-адаптивними навичками поведінки, активну участь у житті родини та закладу освіти. У цьому напрямі набуває вагомого значення соціально-моральна форма активності учня з порушенням зору, яка пов'язана з входженням дитини у соціум, з оволодінням соціально прийнятними і схвалюваними формами поведінки та діяльності, засвоєнням моральних норм. Отже, мова йде про формування соціальної компетентності дитини із вадами зору, під якою розуміємо якість особистості, сформовану у процесі активного творчого

освоєння соціальних відносин, що виникають на різних етапах і різних видах соціальної взаємодії; засвоєння дитиною етичних норм, які є основою побудови і регулювання міжособистісних і внутрішньо особистісних соціальних позицій, відносин; відповідну інтеграцію знань, умінь і ставлень, які цілеспрямовано та систематично розвиваються під час виховання та навчання.

На сьогодні у процесі формування соціальної компетентності не має універсальних, технологій придатних для всіх випадків навчання та виховання дітей з порушенням зору. Та все ж використання запропонованих педагогічних методів, форм є педагогічними орієнтирами, які допоможуть формувати соціальні якості у дітей з порушенням зору, знання та вміння, відповідні навички, що дасть їм змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин:

1. Участь у соціальних та волонтерських проектах. Волонтерські, екологічні, соціальні акції «Від дітей дітям», «Я проти булінгу», «Я рятую екологію». Спільна волонтерська робота учнів з порушенням зору та учнів загальноосвітніх шкіл в геріатричних пансіонатах, притулках для тварин.
2. Проведення тренінгів соціальної активності. Проведення уроків, виховних годин у формі дискусій, дебатів, рольових ігор з використанням інноваційних технологій, циклу позакласних заходів у формі ситуативних занять (моделювання конфліктних ситуацій та шляхів виходу з них).
3. Залучення дітей до учнівського та шкільного самоврядування.
4. Наставництво, шефство над дітьми з порушенням зору іншими учнями (консультації, допомога в підготовці проектів, творчих конкурсів тощо).
5. Взаємоспівкування між учнями з порушенням зору та іншими дітьми (проведення спільних виховних заходів, концертів).
6. Проведення профорієнтаційних занять і екскурсій.
7. Навчання учнів з порушенням зору випускних класів на найпростіших ланках підприємств, організацій з метою подальшого працевлаштування.
8. Спільні туристичні поїздки, недільні вікенди на природі, літні відпочинки в таборах учнів з порушенням зору та інших учнів, які взяли наставництво та шефство. Організація та реалізація спільної природоохоронної, краєзнавчої та туристичної роботи учнів з порушенням зору та інших дітей.
9. Проведення бізнес-уроків, ділових ігор, квестів у банках, установах тощо.
10. Дитячі флешмоби, присвячені соціальним, екологічним та іншим акціям.

Отже, представлені педагогічні орієнтири – це пов'язані в єдине ціле зміст, види, методи, форми, засоби, які забезпечують досягнення мети, тобто все те, що знаходиться між метою та результатом в процесі освітньої діяльності. Зазначені педагогічні орієнтири спрямовані на збільшення комунікативної активності учнів з порушенням зору, налагодження стосунків між здоровими дітьми та дітьми з особливими потребами. Учні з порушенням зору вчаться спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення, а також формуються соціально-значущі якості особистості, як альтруїзм, відповідальність, милосердя, гідність, ініціативність.

Список літературних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики* / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 45–51.
2. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 34–36.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
4. Ніколаеску І. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів: науково-методичний посібник. Черкаси: ОПОПП, 2014. 76 с.
5. Павлик О. Розвиток життєвих компетентностей молодших школярів на уроках української мови засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 47. Тернопіль, 2013. С. 174–179.
6. Савчук Л.О. Гуманістично-психологічний підхід в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Науково-методичний збірник. Рівне: РОППО, 2011. 121с.

**Скок Алла Георгіївна**  
**к. пс. н., доцент,**  
**НУ «ЧК» імені Т.Г. Шевченка,**  
**м. Чернігів, Україна**

## **МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

На сучасному етапі суспільних трансформацій професія практичного психолога набула популярності й особливих запитів у закладах освіти, хоча, саме освітня сфера найінтенсивніше забезпечується психологічними кадрами.

Відомо, що результати психологічної допомоги людям, значною мірою, обумовлюються ефективністю професійної підготовки практичних психологів, рівнем їх особистісного розвитку, особливостями розкриття й реалізації творчого потенціалу.

Безперечно, введення інклюзивної освіти безпосередньо стосується й діяльності шкільних психологів. Інклюзивна освіта передбачає розвиток загальної освіти в аспекті пристосування до різноманітних потреб всіх дітей з метою забезпечення доступності освіти для кожного; це потребує значної перебудови в освітній системі. У світлі зазначеного вище, уточнюється й роль шкільного психолога: створення цілісної системи підтримки, заснованої на екологічному підході, що об'єднує дітей з особливими потребами, їхніх батьків,

педагогів і місцеву спільноту та акцентує увагу не на обмеженнях, а на можливостях цих дітей.

Психолог у системі освіти (шкільний психолог) супроводжує зміну шкільної корпоративної культури і допомагає вчителям адаптуватися до нових викликів професії, а дітям – до спілкування і взаємодії один з одним, незважаючи на наявність у декого з них особливостей розвитку.

Логічним, на нашу думку, є припущення про необхідність спеціальної підготовки шкільних психологів до роботи з дітьми з особливими потребами.

Структуру професійної готовності фахівця можна розглядати як систему, що складається з 4-х компонентів [3]:

1) мотиваційна готовність – світогляд і спрямованість, що виражають потреби, цінності, ідеали, прагнення, морально-етичні риси особистості, відповідні обраній професійній діяльності. Соціально-професійна орієнтація виражає первинну інтегративну характеристику суб'єктивної схильності особистості до певної діяльності;

2) теоретична готовність – необхідно-достатній рівень знань професіонала;

3) практична готовність – наявність пізнавальних, комунікативних, конструктивних умінь, які дозволяють вирішувати професійні завдання;

4) креативність – готовність до творчості й наявність досвіду творчої діяльності.

На нашу думку, зміст і структура готовності спеціаліста до діяльності, зокрема, з дітьми з особливими потребами, визначаються вимогами діяльності до психічних процесів, станів, досвіду, властивостей особистості фахівця та до його настанов, мотивації, комплексу знань, умінь, навичок.

Психологічна готовність – це комплексне утворення, до складу якого входять функціональні, операціональні й особистісні компоненти.

Психологічна готовність психолога до діяльності з дітьми з особливими потребами передбачає наявність певних психологічних знань, умінь і навичок. Так, до складу умінь входять [2]:

1) уміння спостерігати й інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку дітей, застосовувати знання з теорії особистості й методи діагностики;

2) уміння створювати й розвивати стосунки, що сприяють успішній професійній діяльності, впливати на спілкування, взаємини між дітьми та їх оточенням, на ситуацію у мікросоціумі;

3) здатність співчувати, співпереживати, активізувати зусилля підопічних, спрямовані на вирішення їх власних проблем, налагоджувати довірчі стосунки;

4) уміння обговорювати найгостріші теми у позитивному емоційному ключі;

5) уміння виявляти нужди дітей й вибудовувати конструктивні шляхи терапевтичної допомоги у розв'язанні їхніх проблем.

Не останню роль в ефективному виконанні професійної діяльності психолога відіграють його особисті якості, такі, як: особиста й соціальна відповідальність, загострене відчуття добра і справедливості, терпимість,



ввічливість, порядність, емпатійність, готовність зрозуміти інших, надати їм допомогу, емоційна стійкість, висока духовна культура, моральність [1].

Психологічні знання й уміння у поєднанні з відповідними особистими рисами, включаються до структури психологічної готовності до професійної діяльності. З метою вирішення проблеми вдосконалення системи підготовки практичних психологів у галузі освіти, ми пропонуємо модель підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка включає 4 взаємопов'язаних блоки:

1. Блок теоретичної підготовки (до якого входять наступні дисципліни: «Нейропсихологія дитячого віку», «Клінічна психологія», «Спеціальна психологія», «Патопсихологія»).

2. Курс «Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами»

3. Програма тренінгових занять з підготовки психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

4. Проходження психодіагностичної та безвідривної психолого-педагогічної практики у середніх освітніх установах, в яких наявні інклюзивні класи.

Основною метою вивчення курсів блоку теоретичної підготовки і блоку психолого-педагогічного супроводу, виступає підготовка майбутніх психологів до здійснення психологічної роботи з дітьми в інклюзивних класах. Поставлена ціль досягається у процесі вирішення наступних завдань:

- вивчення видів порушення у психофізіологічному розвитку дітей різних вікових груп;

- опанування методів психодіагностичного обстеження дітей з проблемами розвитку;

- оволодіння методами психокорекції відхилень у розвитку дітей різних вікових груп;

- розробка програми роботи з батьками і педагогами;

- апробація отриманих теоретичних знань і практичних навичок й умінь у практичній діяльності.

Мета тренінгових занять полягає у формуванні наступних компетенцій:

- здатність зібрати й проаналізувати інформацію щодо історії хвороби і розвитку дітей з обмеженими можливостями;

- здатність організувати індивідуальну і спільну діяльність дітей з різними видами порушень розвитку відповідно до типів цих порушень;

- готовність застосовувати новітні методи та технології для вирішення діагностичних та корекційно-розвивальних завдань;

- здатність проводити заняття з психологічної просвіти батьків і педагогів.

Завданнями тренінгу виступають:

- формування емпатії та толерантного ставлення до дітей з проблемами у розвитку;

- формування впевненості у власних силах, мотивації досягнень;

- опанування стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях тощо.

На заняттях використовуються різноманітні рольові ігри, арт-терапевтичні техніки, вправи на розвиток моторики, інтелектуальної та емоційної сфери, емпатії, толерантності, релаксаційні техніки.

Умови для застосування отриманих знань, умінь і навичок створює психодіагностична практика, яка проводиться в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл.

Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що діяльність з формування психолого-педагогічної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми, які навчаються в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл, може вдосконалюватися за рахунок роботи студентів у складі проблемних груп, що, у свою чергу, спеціалізуються на вивченні проблеми супроводу дітей з особливими потребами. А результативність такої підготовки може знайти своє відображення у науково-дослідницькій діяльності майбутніх фахівців (зокрема, в участі у наукових конференціях, публікації статей, участі у студентських Олімпіадах).

#### Список літературних джерел

1. Основи практичної психології / В. Панок, Н. Чепелєва, Т. Титаренко. К.: Либідь, 2001. 534 с.
2. Хитрюк В.В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева*. 2013. №3 (79). С. 189-194. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagogov-k-rabote-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (Дата звернення: 17.09.2019).
3. Чепелєва Н.В., Пов'якель Н.І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія*: зб. наук. пр. Київ, 1998. Вип. 3. С. 35-41.

**Сухіна Ірина Вячеславівна,**  
кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник,  
Інститут спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка,  
Київ, Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Успішність психологічної адаптації обумовлюється психологічною готовністю дитини до систематичного подолання труднощів, які є невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Психологічна адаптація дитини до школи обумовлюється багатьма факторами, як-от: умовами виховання дитини в родині, методами організації навчально-виховної роботи вчителя, особливостями психічного розвитку дитини, сформованістю необхідних умінь і навичок, емоційно-вольовим станом тощо.

Поширеною є думка про те, що готовність до школи може бути визначена за допомогою показників зрілості інтелектуальної, емоційної та соціальної сфер. Проте, конкретний зміст компонентів психологічної готовності змінюється та збагачується відповідно до змін і досягнень наукової думки. Тому на сьогодні відсутнє загальноприйняте тлумачення психологічної готовності та її чітка структура, а також недостатньо висвітлені питання щодо особливостей психологічної готовності до шкільного навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [2,3,5].

Водночас, результати досліджень свідчать про те, що більшості дітей з інтелектуальними порушеннями притаманні своєрідні особливості особистості, які виявляються у спілкуванні та у розвитку їхньої емоційно-вольової й інтелектуальної сфер. Саме тому низка вітчизняних дослідників (Н. Стадненко, Т. Ілляшенко, А. Обухівська та ін.) приділяла значну увагу розробці питання готовності дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до шкільного навчання, що пояснюється необхідністю врахування їхніх специфічних особливостей особистості з урахуванням біологічної складової [2].

Психологічні труднощі, що виникають при адаптації до навчальної діяльності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, найчастіше, є реакцією на нову, незвичну обстановку. Психологічна напруженість часто посилюється напругою фізичною: змінюється режим дня, потрібно бути уважним на всіх шкільних уроках, вміти підкорятися правилам і розпорядку шкільного життя. Підвищені навантаження можуть порушувати сон і апетит, знижувати природний імунітет.

Профілактична діяльність психолога в період шкільної адаптації учнів повинна здійснюватися при постійній співпраці з педагогом і батьками на підставі поглибленого психодіагностичного обстеження в поєднанні з аналізом соціальних умов розвитку дітей, що зазнають труднощів.

Напрями діяльності психолога включають:

- діагностику психологічної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до школи;
- психологічну корекцію дезадаптивних станів;
- рекомендації педагогам та спільні з ними заходи, спрямовані на забезпечення психологічної адаптації до школи дітей з інтелектуальними порушеннями;
- розробку і проведення заходів, спрямованих на допомогу батькам дітей з інтелектуальними порушеннями.

На етапі діагностичного обстеження першокласників з порушеннями інтелектуального розвитку доцільно звертати увагу на наступні аспекти:

- Психологічні особливості школяра, які проявляються в його пізнавальній діяльності (співвідношення рівня розвитку когнітивних процесів і феноменів з педагогічними вимогами (в даній школі, на даному ступені розвитку, в рамках даної програми навчання); індивідуальні особливості пізнавальної діяльності; розумова працездатність і темп розумової діяльності).

- Особливості мотиваційно-особистісної сфери (сформованість найважливіших мотивів навчальної діяльності, рівень внутрішньої конфліктності мотиваційної сфери (особистісна тривожність).

- Особливості системи ставлення школяра до світу і самого себе (сприйняття і емоційна оцінка школярем своїх взаємостосунків з однолітками, з членами сім'ї, з педагогами; ставлення до найважливіших видів діяльності в школі, до себе).

- Особливості поведінки школяра в ситуаціях шкільної взаємодії.

- Освоєння першокласниками організаційних навичок і умінь в адаптаційний період.

Діагностика психологічної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до школи свідчить про те, що діти недостатньо готові до навчання в школі через низку чинників, а саме: слабкість інтелектуальної діяльності, недостатність регуляції емоцій, їхню недостатню диференційованість, полярність, невідповідність зовнішніх впливів за силою і змістом, труднощі у розвитку вищих (інтелектуальних, моральних, естетичних) почуттів. Розглядаючи суб'єктивні ознаки дезадаптації і особливості розвитку учнів з порушеннями інтелектуального розвитку ми бачимо: низький рівень мотивації до навчання, негативне ставлення до школи, несформованість елементів і навичок навчальної діяльності, нездатність довільної регуляції поведінки, уваги, навчальної діяльності, нездатність пристосуватися до темпу шкільного життя, недостатня педагогічна некомпетентність батьків. Все це призводить до шкільної дезадаптації.

Для забезпечення психологічної адаптації першокласників до шкільного навчання і корекції/профілактики шкільної дезадаптації, що виникає в ході навчально-виховного процесу психологу необхідно:

- Виявляти психологічні причини, що викликають труднощі у процесі адаптації учнів до шкільного навчання;

- Формувати у першокласників адекватне уявлення про шкільне життя і розвивати у дітей позицію школяра і допомогти дітям прийняти правила і норми поведінки в школі;

- Навчати дітей навичкам співпраці і розширювати соціальний досвід і соціальні контакти учнів;

- Навчати дітей переносу отриманих навичок в навчальну діяльність;

- Формувати навички індивідуальної, парної та колективної роботи;

- Формувати в учнів моральні уявлення та поняття, адекватні способи поведінки в суспільстві.

Звернемо увагу, що корекція емоційно-особистісних порушень і поведінкових девіацій у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється за допомогою відомих прийомів арттерапії, ігро- та казкотерапії в індивідуальній та груповій формах (Е. Медведєва, І. Левченко, Л. Коміссарова, Т. Добровольська). Оптимізація дитячо-батьківських і батьківсько-дитячих взаємостосунків проводиться під керівництвом психолога в процесі спільних занять та тренінгових ігор [5].

Рекомендації, які надає психолог педагогам стосуються таких найважливіших тем, як:

- Основні правила поведінки на уроці.
- Навички індивідуальної, парної та колективної роботи.
- Організація, зворотного зв'язку з учителем і оцінка, успіхів і невдач першокласників в адаптаційний період.
- Організація класного колективу.

Великого значення набуває співпраця психолога з батьками. Активізація діяльності батьків і формування в їх свідомості потреби в наданні допомоги дитині є основним психокорекційним механізмом, що сприяє гармонізації їхньої психіки. Тому важливо підвищувати батьківську компетентність у навчання та вихованні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Таким чином, передумовою успішної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями є налагодження ефективної взаємодії між психологом, педагогами та батьками.

#### Список літературних джерел:

1. Готовність дитини до навчання / Упоряд. С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. – К.: Мікрос- СВС, 2003. – 112 с.
2. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку. / Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2001. – 20 с.
3. Сухіна І. Психологічна готовність дітей-сиріт із ЗНМ до шкільного навчання: Науково-методичний посібник / За наук. ред. В.В. Тарасун. / І.Сухіна – Київ, 2007. – 196 с.
4. Проскура Е.Ф. Дитина вступає до школи /Е.Ф. Проскура // Початкова школа. – 1994. – С.53-56.
5. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. Учеб. пособие / В.В. Ткачева. – М:АСТ; Астрель, 2007. – 318 с.

**Товстоган Володимир Святославович**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент, Херсонський державний університет  
м. Херсон, Україна

### **ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО СПІВПРАЦІ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ**

В умовах реформування освіти в Україні актуальними стають питання, пов'язані з підвищенням кваліфікації вчителів, здатністю їх у подальшому самостійно навчатись, бути у постійному творчому пошуку [1].

Процес формування особистості вчителя відбувається задовго до його професійно-практичної діяльності. Саме під час навчання у вищих освітніх закладах студенти набувають необхідних компетентностей (професійних, комунікативних, інформаційних, правових тощо), виховують у собі такі особистісні якості і властивості як любов до дітей, толерантність, чуйність, критичне, інноваційне мислення, допитливість, і на виробничій практиці перевіряють себе на предмет здатності виконувати різні соціальні ролі: вчителя, вихователя, психолога, коректора, консультанта, режисера, пропагандиста, актора, захисника, модератора тощо [4, с. 18-28]. Згідно НУШ – вони ще й учителі-дослідники, новатори, інтегратори найкращого педагогічного досвіду.

Важливе місце в професійній діяльності вчителя відіграє належним чином побудована робота з батьками дітей, що слугує фундаментом їхньої тісної взаємодії, а для дитини – умовою поліпшення навчання, виховання і розвитку. На цьому наголошується в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державному стандарті початкової освіти, проєкті НУШ (Нова Українська Школа), численних наукових розвідках учених, що досліджували проблеми інклюзивної та спеціальної освіти (Висоцька А.М., Засенко В.В., Колупаєва А.А., Кот М.З., Миронова С.П., Д. Шульженко та ін.) [2; 3; 4]. Зокрема, Концепція НУШ ґрунтується на педагогіці партнерства, яка передбачає рівність позицій партнерів, шанобливе ставлення один до одного. Тому інтеграція родинного і суспільно-фахового виховання є актуальною і нагальною. Особливо це стосується осіб, які виховують дітей з порушенням інтелектуального розвитку, процес соціалізації яких ускладнюється багатьма об'єктивними і суб'єктивними чинниками.

Труднощі налагодження взаємин між батьками і корекційними педагогами, як показало наше дослідження працевлаштованих випускників зі спеціальної освіти, стосуються насамперед, їхньої недостатньої психологічної готовності стосовно даного виду діяльності. Як з'ясувалося, корекційному педагогу недостатньо вміти провести методично досконало заняття, діагностувати актуальний рівень розвитку дитини, вести правильно документацію тощо – не менш важливо здійснювати тактовно, аргументовано комунікацію з батьками, керувати власним емоційним станом в процесі спілкування, володіти дипломатичними вміннями, тобто навичками соціального та емоційного інтелекту.

Проблема налагодження ефективної співпраці вчителя-дефектолога з особами, які виховують дітей з тими чи іншими порушеннями онтогенезу, залишається актуальною для теорії і практики корекційної педагогіки. Це стосується змістового, психологічного, організаційно-практичного наповнення зазначеної діяльності з урахуванням постійних соціально-економічних змін в суспільстві, зокрема в системі спеціальної освіти.

*Метою публікації є з'ясування практичної підготовки студентів спеціальної освіти, вчителів спеціальної школи й асистентів вчителів до соціальної співпраці з батьками особливих дітей.*

Методико-діагностичне забезпечення проведення дослідження включало розроблена нами анкета «Вивчення стану ефективності співпраці вчителя-дефектолога з батьками дитини». Дослідженням були охоплені 16 вчителів-дефектологів і асистентів вчителів. Залежно від отриманих результатів (баллів) респонденти були розподілені за трьома рівнями ефективності: високим, достатнім, низьким.

Найбільший відсоток обстежених вчителів отримали оцінку, що відповідають «середньому» рівню ефективності взаємодії з сім'ями учнів, і склала 50%, 25% обстежених вчителів-дефектологів досягли «низького» рівня і стільки ж - 25% продемонстрували «високий» рівень співпраці.

Якісний аналіз результатів обстеження показав значний нереалізований потенціал зазначеної діяльності. Зокрема, активну участь у житті класу чи школи приймають менше третини обстежених батьків. Класними керівниками в роботі з батьками використовується обмежена кількість форм співпраці: основними формами її є батьківські збори, бесіди, консультації. Не практикується вчителями відвідування дитини на дому. В окремих випадках, коли відвідування відбулося, ніяких заходів, спрямованих на використання отриманої інформації, не планувалося, в поодиноких випадках інформація враховувалася при складанні характеристики на учня. Вчителі не достатньо володіють знаннями стосовно особистісних (дітей) і сімейних проблем і потреб. Для зворотного зв'язку з батьками в більшості випадків вчителі користуються лише телефоном і, дуже рідко – електронним листуванням. Для додаткового інформування батьків половина опитаних вчителів використовують «куточки», «скриньки» та проводять «батьківські дні» у школі. Інформація щодо успіхів, зауважень та побажань батькам передається, переважно, телефоном. Низькою є активність батьків стосовно відвідування уроків, участі в покращенні своїх знань для спілкування з дитиною, здійснення посиленої корекційної роботи, зокрема, дотримання охоронного режиму дня дитини тощо.

Для дослідження студентів нами було адаптовано зазначену анкету. У дослідженні прийняли участь 26 студентів 4-го курсу і 24 магістри. Кількісний аналіз результатів анкетування студентів 4-го курсу показав, що 46,2 % обстежених отримали низьку оцінку готовності до співпраці з батьками дітей, середнього рівня досягли 42,3 % респондентів, достатній рівень продемонстрували лише 11,5 % обстежених.

Оцінка готовності студентів-магістрів до взаємодії з батьками в середньому виявилася нижчою, ніж студентів 4-го курсу. Зокрема, оцінку достатній рівень отримали 12,5% обстежених, 35,6% респондентів – оцінку середній рівень, 52,5% – низький рівень.

Якісний аналіз результатів дослідження продемонстрував широкий спектр слабких місць у професійній підготовці студентів: сформовані знання стосуються вузького кола форм взаємодії з батьками, студенти не достатньо орієнтуються в сімейних і особистісних проблемах вихованців класу, відчують труднощі при визначенні тематики батьківських зборів у конкретних вікових групах дітей, відчують труднощі - яких саме фахівців слід запросити на батьківські збори тощо.

У порівнянні із обстеженими вчителями студенти краще володіють засобами інформаційної телекомунікації: пропонують встановлювати зв'язок із батьками в різних соціальних мережах, через електронну пошту, сайт школи, створювати сайт для батьків класу, електронний щоденник, відеоурок. Крім того, запропоновано залучати батьків до участі у всіх класних і шкільних виховних заходах батьків, звернена увага на активну співпрацю з батьківським комітетом класу тощо.

Отримані результати та проведений аналіз дозволив дійти висновку щодо необхідності розробити пам'ятку для вчителів-початківців по роботі з батьками дітей. Для студентів заплановано курс за вибором студента «Психологія спілкування корекційного педагога з батьками дитини з особливими освітніми потребами». Оскільки від ефективної взаємодії двох соціальних інститутів – сім'ї та спеціальної школи залежить спільний результат – правильне життєве орієнтування дитини, підготовка її до самостійного життя. Дане завдання буде наступним етапом нашої дослідницької роботи.

#### Список літературних джерел

1. Закон «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII // База даних «Законодавство України» /ВР України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

2. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С.20-29.

3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

4. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту. Монографія. Кам'янець-Подільський: Абетка-Нова, 2007. 304 с.

**Тороп К.С.,**  
**кандидат психологічних наук,**  
**КЗО «Навчально-реабілітаційний центр «Колосок» ДОР»,**  
**м. Дніпро, Україна**

## **ОСОБЛИВОСТІ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДО НАВЧАННЯ У ШКОЛІ**

Одним із найважливіших досягнень психічного розвитку в період дошкільного дитинства є психологічна готовність дитини до шкільного навчання. На сьогодні готовність до навчання в школі розглядається як комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, які є важливою передумовою для нормального включення в нове соціальне середовище і для формування навчальної діяльності.



Поняття «психологічна готовність до шкільного навчання» включає в себе кілька важливих компонентів: розумову, мотиваційну, емоційно-вольову і комунікативну готовність (тобто, вміння дитини сприймати знання та будувати свої відносини з однолітками і з новими дорослими) [1,3]. На думку Л. Вавіної, яка трактує дане поняття, як набуття певного кола знань, умінь та навичок пізнавальної діяльності, розвиток якостей навчальної діяльності, а саме підготовка до школи – це розвиток розумової активності, пізнавальної діяльності, здатності здійснювати навчальну діяльність. Дослідниця зазначає, що «перехід із дошкільного закладу до школи супроводжується труднощами, зокрема – перебудова діяльності (гра-навчання), зміна умов праці, адаптація до шкільних вимог».

Основними параметрами інтелектуального розвитку дошкільника можна вважати [3,4]:

- засвоєння знань;
- розуміння умов завдання;
- способи виконання (хаотичні дії, примірювання, цілеспрямовані проби, практичне примірювання, зорове орієнтування);
- наочність у процесі обстеження;
- відношення до результату діяльності.

Оскільки психічний розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями носить системний характер, до кінця дошкільного віку діти даної категорії виявляються абсолютно неготовими до навчання у школі, якщо вони були позбавлені спеціальної допомоги.

За спостереженнями, проведеними у навчально-реабілітаційному центрі «Колосок», ми зробили висновок, що у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, які не пройшли спеціального корекційного навчання, до кінця дошкільного віку формується тільки предметно-маніпулятивна діяльність. Ігрова діяльність не стає провідною, або не сформована зовсім. Ігрові дії не супроводжуються емоційними реакціями і мовленням. Сюжетно-рольова гра самостійно не формується. Спілкування дитини з однолітками ускладнене: її не приймають у гру, тому що вона не вміє гратися.

Така дитина відчуває стійкі труднощі в засвоєнні програмного матеріалу на заняттях з формування елементарних математичних уявлень, розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім світом, конструювання. Якщо дитина не отримала в дошкільному віці спеціальної (корекційної) допомоги, вона виявляється не готовою до шкільного навчання [1,4].

Практика доводить, що ранній початок корекційної роботи з дитиною з інтелектуальними порушеннями дозволяє максимально знівелювати порушення і запобігти формуванню вторинних порушень, готує дитину з інтелектуальними порушеннями до навчання у школі. Цьому сприяє системно організована корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток усіх сторін особистості дитини, яка допомагає їй освоїти первинні вміння соціалізуватися.

Підготовка дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями спрямовується не лише на активність дітей для досягнення результату, але й на розвиток уміння самостійно опановувати дії, за допомогою яких цей результат досягається. Саме тому важливим аспектом підготовки дітей до навчання у школі є створення передумов для розвитку її пізнавальної активності, здатності диференційовано сприймати й осмислювати явища і предмети навколишнього світу. Визначення рівня педагогічної готовності до навчання у школі повинно бути підґрунтям не лише для вибору оптимального, найбільш необхідного для дитини варіанта навчання та організації навчального процесу, підбору його педагогічного забезпечення, але й для прогнозування можливих шкільних проблем та рівня актуального розвитку дошкільника, визначення форм та методів індивідуального навчання дитини за умови врахування її вікових та психофізичних особливостей.

Для того щоб дитина включилася в корекційно-розвивальний процес, важливою передумовою є організація і темп діяльності: старший дошкільник повинен вміти вчасно включитися в роботу, вміти переключитися з одного завдання на інше. Все це формується в процесі безпосередньої освітньої діяльності з корекційним педагогом.

Іншою необхідною передумовою до розвитку інтелектуальної сфери є наявність у дитини з порушеннями інтелекту елементарних пізнавальних інтересів і пізнавальної активності [3,4].

Формування пізнавальних інтересів не зводиться до того, щоб дати дітям певні знання, вміння і навички. Мова, перш за все, повинна йти про те, щоб виховати у них потребу в знаннях і по можливості сформувати способи їх здобуття.

Розвиток інтересу до навколишнього, до пізнання відбувається, як правило, в різних видах дитячої діяльності. Кожен вид дитячої діяльності вносить свій особливий внесок у розвиток дитини. Перша самостійна діяльність предметна – вводить у світ речей, створених руками людини, знайомить її з їх роллю в житті людського суспільства.

Слідом за предметною діяльністю розвивається ігрова, яка спочатку теж протікає як дії з предметами (хаотичні дії, примірювання, цілеспрямовані проби, практичне примірювання, з опорою на зорове орієнтування). Але в міру свого розвитку гра веде дитину до відображення і осмислення людських відносин, до розвитку нових сторін мислення і уяви, до розвитку знаково-символічної функції. Спочатку дитина заміщає відсутні предмети іншими, схожими, потім будь-якими, яким вона надає відповідну функцію, і нарешті, просто словами.

Якщо дитину з порушеннями інтелекту систематично навчати грі, можна поступово підвести її до використання заміників (іграшка-малюнок, малюнок-символ), то до старшого дошкільного віку вона здатна опанувати елементи знаково-символічної системи, необхідної для оволодіння мовою, елементарними математичними уявленнями, просторовими та іншими знаннями. Пізніше на цьому фундаменті будується пізнавальна діяльність.

Образотворча і конструктивна діяльність – перші види продуктивної діяльності: створення своїми руками нового продукту – будь то малюнок, виріб з пластиліну, споруда з кубиків тощо. Ця діяльність змушує дитину прагнути отримати правильне відображення сприйнятого і тим самим сприяє подальшому розвитку сприйняття, уявлень, знань про предмет, закріплених у мові, тобто активізувати всю його пізнавальну і мовну діяльність.

Системно організована корекційно-розвивальна робота, спрямована на розвиток усіх сторін особистості сприяє:

- засвоєнню дитиною правил і норм взаємодії між людьми, а також формуванню її власного ставлення до інших людей;
- розвитку здатності у дитини дотримуватися правил та норм;
- формуванню здібностей дитини до самостійного відтворення правил і норм у власному ставленні до інших дітей та дорослих.

Одним із базових принципів Нової української школи є уявлення про безперервність освіти. Це означає, що процес виховання, навчання та формування особистості починається відразу від народження і триває все життя. Саме тому дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Держава при цьому визнає пріоритетність дошкільної освіти та забезпечує умови для її здобуття, у тому числі в дошкільних закладах освіти компенсуючого типу (зокрема спеціальних).

Проте часто початок корекційної роботи з дитиною відкладається батьками з багатьох причин до досягнення нею шкільного віку. Однак, на думку вчених [2,3], сенситивний період для розвитку інтелектуальних здібностей – це вік від 3 до 8 років, тому упускати цей час, сприятливий для розвитку дитини, не можна.

Отже, характеризуючи готовність дітей із порушеннями інтелектуального розвитку до навчання у школі, слід насамперед звернути уваги на категорії когнітивної галузі, а саме: розвиток у дітей знань (запам'ятовування і відтворення інформації), їх розуміння (перетворення та інтерпретація матеріалу, прогнозування результату), узагальнення (виділення істотного у матеріалі), усвідомлення (уміння зрозуміти та вербалізувати, тобто словесно відтворити усвідомлюване), стійкості (виділення істотного): аналізу (структурний розподіл частини цілого, виявляти взаємозв'язки між ними, усвідомлення принципу організації цілого) та синтезу (комбінування елементів, отримання цілого, яке містить новизну, план дії чи сукупність узагальнених зв'язків), оцінки (оцінка знань), застосування (використання знань у конкретних і нових ситуаціях), самостійності та індивідуальності їх використання.

#### Список літературних джерел

1. Дегтяренко Т.М., Вавіна Л.С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами: Навчальний посібник. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2008. – 302 с.

2. Інтелектуальні здібності дитини /Упорядники: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 96 с.

3. Стадненко Н.М., Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г. Методика діагностики готовності до навчання в школі дітей шестирічного віку/ Видання друге перероблене і доповнене. Кам'янець - Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2006р., - 36с.

4. Ярмола Н.А. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2019.

**Трикоз Сніжана Валеріївна**  
канд.пед.наук., відділ освіти дітей з  
порушеннями інтелектуального розвитку  
Інституту спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка  
Київ, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ**

Необхідною умовою розвитку дітей з комплексними порушеннями розвитку є сенсорне виховання, що забезпечує основу для формування пізнавальної діяльності, оскільки на основі психічних процесів відчуття та сприймання відбувається чуттєве пізнання, ознайомлення з предметним світом. Сенсорне виховання має суттєве значення для розумового, фізичного, естетичного розвитку дитини і необхідне для удосконалення практичної діяльності, оскільки будь-яка дія регулюється відчуттями і є необхідною умовою формування у дитини предметної, продуктивної, трудової та інших видів діяльності.

Сенсорне виховання спрямоване на становлення і удосконалення образів сприймання (безпосереднє чуттєве відображення предмета, явища, процесу у сукупності властивостей) та образів уявлення (образи предметів, явищ, що були сприйняті раніше та зафіксовані словом), на формування нових форм орієнтування у предметному світі.

Сенсорне виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку базується на сучасному розумінні сенсорного розвитку, з урахуванням закономірностей та специфічних особливостей сприймання таких дітей (Л. Виготський, О. Войлокова, О. Єкжанова, О. Катаєва, А. Обухівська, О. Стребелева). Сенсорне виховання розглядається як навчально-виховний процес спрямований на розвиток дитини, що відбувається під керівництвом педагога і містить спеціальний зміст, форми і методи роботи. У процесі цілеспрямованого навчання відбувається становлення сприймання, формується орієнтувально-пошукова діяльність, створюються умови для засвоєння дітьми систем сенсорних еталонів та позначення їх словом.

В процесі сенсорного виховання здійснюється ознайомлення дітей із основними різновидами зорових, слухових, кінетичних, кінестетичних, тактильно-рухових та інших відчуттів, та навчання дітей обстеженню предметів та явищ дійсності, формування у них узагальнених способів такого обстеження.

Сенсорні здібності не даються людині в готовому вигляді, дитина народжується на світ з органами відчуття. Але це лише передумова для того, щоб дитина навчилася сприймати всі багатства навколишнього світу. Власне показниками розвинутого сприймання дитини є сформовані перцептивні дії (обстеження) та узагальнені, систематизовані знання про основні різновиди форм, кольорів, звуків, смаків тощо. Це визначає основну мету сенсорного виховання – ознайомлення дітей з виокремленими суспільством системами сенсорних еталонів, тобто формування у них уявлень, та навчання використанню еталонів у процесі обстеження предметів та явищ дійсності, формування узагальнених способів такого обстеження. Досягнення мети сенсорного виховання досягається завдяки вирішенню наступних завдань:

- формування орієнтувально-пошукової діяльності (вміння виокремлювати, порівнювати, об'єднувати предмети в групи тощо);
- ознайомлення дітей з сенсорними еталонами (форми, кольору, розміру), з розмаїттям звуків, фактур, смаків, температур тощо;
- поєднання сенсорного досвіду дитини зі словом, яке позначає власне те, що сприймається, допомагає закріпити в уявленні образи предметів, якостей, властивостей, відношень, що робить їх більш чіткими, систематизованими та узагальненими.

В онтогенезі типового розвитку дітей раннього віку формуються та активно розвиваються різноманітні координації (око-рука, рука-рука, око-рука-вухо), що дозволяє дитині отримувати та аналізувати відчуття зовнішнього світу. Тобто сенсорна основа є необхідним підґрунтям для розвитку інших пізнавальних процесів. Розвиток перцептивних дій дозволяє дитині досліджувати (обстежувати) предмети навколишнього світу, а з часом, шляхом розвитку та навчання дитина засвоює узагальнені способи обстеження предметів. Динаміка розвитку тактильно-рухового сприймання відбувається у послідовності від торкання, невеликих за амплітудою обмацуючих рухів, до вивчення предмета однією рукою, надалі двома і лише після того до обстеження предмета кінчиками пальців за контурами. Дитина ж з порушеннями розумового розвитку торкається предмета, але надалі замість рухів обстеження у неї спостерігаються елементарні маніпулювання цим предметом: трясє, стукає, хапає-відпускає тощо. Відчуття і сприймання у таких дітей формуються із затримкою у часі, своєрідно, із великою кількістю типових та нетипових особливостей. У дітей з порушеннями розумового розвитку легкого ступеня навіть у 6-7 років може не сформуватися синхронність у рухах руки та ока. Діти з інтелектуальною недостатністю сприймають предмет частково, виокремлюючи неістотні ознаки, тобто у них порушена цілісність сприймання, а при типовому розвитку дитина сприймає одразу весь предмет, а потім переходить до деталей. Для більшості дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку образ не може стати основою діяльності у предметно-практичному відображенні, оскільки образи предметів у їхньому уявленні спотворені, неповноцінні тощо. Недоліки становлення відчуттів та сприймання зумовлені особливостями психофізичного розвитку таких дітей (недорозвиток уваги, уявлень, пам'яті, мовлення, мислення, предметної діяльності тощо). Без спеціального навчання у дітей з інтелектуальною недостатністю у дошкільному віці не спостерігається зорових форм орієнтування у завданні. Часто діти не враховують просторові ознаки предметів, не користуються пробами, діють силою. Це позначається на їх предметних та предметно-ігрових діях, які найчастіше замінюються маніпулюванням. Сприймання у дітей з порушеннями розумового розвитку характеризується уповільненістю та фрагментарністю. У них страждають зорова та слухова увага, такі діти мають значні труднощі у групуванні предметів за різними ознаками. Невміння діяти однією та двома руками під контролем зору, недостатність зорово-моторної координації у подальшому негативно впливають на оволодіння дитиною всіма видами побутової, практичної та пізнавальної діяльності.

Таким чином, розвиток сприймання і актуалізація різноманітних уявлень про навколишній світ лежать в основі формування вікових психологічних новоутворень та становлення всіх видів дитячої діяльності і поведінки. Це той базис, який постійно повинен розвиватися і вдосконалюватися на всіх роках навчання і виховання дитини в дошкільному закладі, в практичних і продуктивних видах дитячої діяльності.

#### Список літературних джерел

1. Войлокова Е.Ф. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью: Учебно-методическое пособие / Е.Ф. Войлокова, Ю.В. Андрухович, Л.Ю. Ковалева. - СПб.:КАРО, 2005.- 304с.
2. Катаева А.А., Стребелева Е.А. Дошкольная олигофренопедагогика. / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.:Владос, 2001. – 134с.
3. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Сенсорное воспитание детей с отклонениями в развитии: Сборник игр и игровых упражнений. – М.: Издательство «Книголюб», 2007. – 120с.
4. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали) / С.В. Трикоз. – К.: 2012. – 112 с.
5. Трикоз С.В. Сенсорне виховання / Концепція дошкільної освіти дітей з розумовою відсталістю//С.В.Трикоз/ Теорія і практика олигофренопедагогіки та спеціальної психології //За ред. Т. В. Сак /Збірник наукових праць : Вип. 8 — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013 – С.45-49.

**Трофименко Людмила Іванівна,  
к. пед. н., ст. н. сп.,**

старший науковий співробітник відділу логопедії  
Інституту спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПНУ,  
м. Київ, Україна

## **ВИЯВЛЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛЕКСИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОЗИЦІЙ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНОГО ПІДХОДУ**

Вивчення специфічних особливостей розвитку мовленнєвої функції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення (загальний недорозвиток мовлення, моторна і сенсорна алалії, дизартрія, ринолалія, заїкання), психологічних механізмів порушень, структурних складових мовленнєвої діяльності має непересічне значення.

Результати досліджень науковців доводять, що імпресивний і експресивний лексичний запас дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) характеризується не тільки обсягом, але і певними якісними особливостями а також рівнем розвитку психологічних механізмів [1, 2, 3]. Недорозвиток лексичної сторони мовлення дітей з ТПМ характеризується помилками, які свідчать про порушення предметної спрямованості слів, дифузний і нестійкий характер лексичних значень, слабку орієнтацію у змістовній стороні слів. Більш точно характерні особливості лексики можна охарактеризувати такими проявами: обмеженість словникового запасу; різка невідповідність активного і пасивного словника; численні вербальні парафазії; специфіка організації семантичних полів; труднощі актуалізації словника, правильного вибору і відповідного вживання в мовленні знайомих слів; низький рівень засвоєння тих зв'язків, в які вступає слово як одиниця мовлення і як одиниця лексичної системи мови. Учні з ТПМ мають труднощі в засвоєнні узагальненого значення слова, багатозначності слів, переносного значення слова, в доборі антонімів та синонімів, у засвоєнні частин мови.

Значне місце у розвитку лексики займає семантична сторона, яка розглядається з позицій психолінгвістичного трактування семантики як сукупність значень лексико-граматичних розрядів, частин мови, а також морфологічних, синтаксичних та інших категорій у системі мови. Такий підхід до вивчення мовленнєвих порушень дозволяє дослідити специфіку несформованості мовної системи, виявити особливості засвоєння дітьми усіх мовних закономірностей з виділенням семантичного компонента як одного із провідних в оволодінні знаннями і вміннями, пов'язаними з мовною дійсністю [2, 3, 4].

Розвиток лексико-семантичного компонента мовлення відбувається з урахуванням виховання звукової культури мовлення, розвитку лексичного значення слова, аналізу морфологічних ознак, закріплення синтаксичних конструкцій мови. Водночас засвоєння лексичного значення слова потребує сформованості таких розумових операцій, як: структурування мовної ситуації

та виділення її окремих семантичних елементів; встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; порівняння однакових компонентів дійсності та визначення їх загальних ознак; визначення системи зв'язків між словами; кумуляція й узагальнення різних значень слова; практична класифікація слів за семантичними ознаками. Вищим щаблем узагальнення лексичного значення слова є його абстрактне значення як частини мови, коли слова починають використовуватися індивідом як мовні знаки, тобто як умовні позначення для вираження певного значення [2].

Для правильної оцінки порушень мовленнєвого розвитку дитини та визначення найбільш раціональних та диференційованих шляхів його корекції необхідно визначити рівень сформованості лексико-граматичних засобів. З цією метою вчитель-логопед проводить спеціальне дослідження. Така діагностика повинна базуватися не тільки на визначенні відхилень у формуванні тих або інших сторін мовлення, але і у виявленні стану тих операцій з мовними знаками і тими психічними функціями, які забезпечують засвоєння порушених мовних одиниць (у даному випадку лексичних) і їх використання в мовленні.

Мета обстеження – виявлення проявів, симптоматики, механізмів порушень усного мовлення у лексичній ланці. У процесі обстеження встановлюється ступінь вираженості, характер, вид порушень, що дає можливість визначити напрям корекційної роботи.

Первинні спостереження за мовленням дітей дозволяють тією чи іншою мірою оцінювати стан лексичних засобів мовлення, які дитина використовує у спілкуванні. Якщо у процесі усної бесіди у мовленні дитини проявляються неточності у використанні слів, заміни, неправильне граматичне оформлення висловлювання виникає необхідність спеціального дослідження.

У молодших класах у процесі засвоєння лексики діти оволодівають системою лексичних понять, що впливає на покращення їхніх мовленнєвих і інтелектуальних можливостей. Тому для діагностики рівня сформованості словника дитини й особливостей засвоєння його значення використовуються наступні групи завдань.

1. Визначення наявності в імпресивному і експресивному мовленні дитини номінативного та категоріального словника (іменники, прикметники, дієслова з конкретним значенням, що позначають ряди однорідних предметів, явищ: назви, що тут літає? що можна одягати?). Виявлення уміння називати дію предмета (літак ... летить, собака ... біжить).

2. Визначення стану розвитку узагальнювальної функції слова: узагальненого лексичного значення слова (словесні поняття); понятійної співвіднесеності слова (особливості лексичної системності шляхом формування семантичних полів); абстрактно-узагальненого лексичного значення слова. Як показують дослідження, головну роль у формуванні узагальненого лексичного значення відіграють операції порівняння слів за значенням, виділення та узагальнення в них загального смислу.



2.1. Для уточнення лексичного запасу доцільно використовувати логічні вправи різних видів: впізнавання та називання предметів, виділення ознак предметів; порівняння предметів (знаходження подібності та відмінності), узагальнення та угруповання. Тут, як вже зазначалося, рушійною силою виступають розумові операції порівняння, співставлення, узагальнення, рівень розвитку яких є критерієм оцінювання словника дітей.

Під час обстеження лексичною основою можуть бути абстрактні поняття, які є узагальненим найменуванням осіб з характерними ознаками та позначають зовнішні і внутрішні якості предмета, почуття, стану, способу дії, що виражені іменниками, прикметниками, дієсловами (наприклад, *герой, ледар, добрий, бідний, хитрий, свіжий, грає, йде, горить* тощо), а також деякі багатозначні іменники (*шапочка, ніжка, ручка*). Такий вибір викликаний тим, що словесні поняття із наведеними значеннями формуються складніше, ніж поняття з більш конкретним значенням, які є у словнику дитини із ТПМ, такі, як м'яч, чашка, великий, зелений, спить, їсть.

2.2. Наступними можуть бути завдання на: групування семантично близьких слів (молоток, сокира, пилка, викрутка; синій, червоний, зелений, жовтий); виділення загальної понятійної ознаки (інструменти; колір); класифікацію.

2.3. Визначення вміння співвідносити питання *хто? що? що робить? який? яка?* з відповідними словами речення або словосполучення (яке слово відповідає на питання...).

3. Вивчення особливостей розвитку лексико-семантичних явищ (антонімії, синонімії та багатозначності, омонімії; пряме і переносне значення слова).

4. Виявлення розуміння значення, утворення словотвірних морфем та сформованості дії їхнього використання у власному мовленні (в іменниках зі значенням недорослості, зменшеності, умістилища; у прикметниках, утворених від іменників, що позначають матеріал, з якого зроблений предмет; у присвійних і якісних прикметниках; у дієсловах з префіксами, що надають словам значення та напряму дії).

5. Виявлення характеру встановлюваних дитиною смислових зв'язків між словами (вільний асоціативний експеримент, спрямований асоціативний експеримент).

Результати виявлення особливостей лексичного розвитку дітей із ТПМ дозволяють розробити диференціальну систему подолання мовленнєвих порушень у навчальних закладах освіти.

Список літературних джерел:

1. Логопедия: методические традиции и новаторство / под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003 – 336 с.
2. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії / Є.Ф. Соботович. – К.: Видавничий дім Дмитро Бураго, 2015. – 308 с.

3. Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення / Л.І. Трофименко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – С. 9 – 13.

4. Трофименко Л.І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія / Л.І. Трофименко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 104 с.

**Турко Богданна Богданівна,  
Львівський національний університет  
імені Івана Франка, аспірант.  
Львів, Україна.**

## **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЇ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В КАНАДІ**

Враховуючи збільшення кількості дітей з особливими потребами, освітні законодавчі акти Канади гарантують їх забезпечення відповідними освітніми потребами, програмами, ресурсами та підтримкою, що уможлиблює участь школярів у академічному і громадському житті школи. До гарантованої урядової опіки дітей з особливими потребами належить і введення додаткового педагогічного персоналу у навчальні заклади, якими, зокрема, є асистенти вчителів. «Асистент вчителя», «освітній асистент», «помічник учителя», «парапедагог», «парапрофесіонал» — це терміни, які позначають посаду працівника допоміжного персоналу. На них покладається широке коло обов'язків, однак функції можуть мати суттєві відмінності в залежності від потреб дитини.

Науковець Д. Томсон (*Thompson D.*) зазначає, що першочерговим завданням асистентів, виконувати головним чином канцелярські та домашні обов'язки, але їхня роль еволюціонувала в ту, в якій вони "... забезпечують навчальні та пов'язані з цим процесом послуги учням під керівництвом шкільних фахівців» [7, с. 1].

У документальних джерелах Федерації вчителів Канади зазначається, що асистенти – це категорія працівників, яких приймають на роботу безпосередньо керівники шкільних рад. Їхнім обов'язком є надавати допомогу учням, шкільним працівникам та шкільним радам. Ці обов'язки визначено в законі «Про вчителя» (*Teaching Profession Act*).

Численні висновки науковців, які вивчали характер роботи і досвід таких працівників, свідчить, що потреба у забезпеченні якісної підготовки та розробленні посадових інструкцій зазначеним працівникам. Зазначимо, що у статті 18 (1) закону «Про школу» провінції Британська Колумбія констатується, що шкільним радам дозволяється приймати на роботу осіб, які допомагатимуть учителям у провдженні навчального процесу. Ідеться про асистентів вчителів, які мають працювати під загальним керівництвом учителя або директора школи. Відповідно до закону та встановлених правил у провінціях Канади

розробляються спеціальні положення, де викладено основні функціональні та посадові обов'язки цих осіб [4].

Досліджуючи особливості професії асистента вчителя в Канаді визначаємо основні вимоги до їхньої кваліфікації:

1. Особа, яка працюватиме асистентом вчителя зобов'язана закінчити середню освіту.
2. Пройти сертифіковану або дипломовану підготовку, яка засвідчує, що педагогічний працівник може працювати в інклюзивному середовищі, пройшовши при цьому практичну підготовку.
3. У разі потреби здобути додаткові вміння до професійної діяльності, визначені в роботі з особливими дітьми (наприклад, американська мова жестів, обмін зображеннями, шрифт Брайля);
4. Пройти підготовку і отримати сертифікат щодо надання першої медичної допомоги або серцево-легеневої.

Вчений та дослідник Г. Томас (Thomas G.) виділяв дві групи персоналу: персонал, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, і батьки, які можуть працюють у ролі асистента зі своїми дітьми [6]. Зазначимо, що у закордонній практиці з дітьми з особливими потребами можуть працювати члени родини або волонтери.

Аналізуючи канадські наукові джерела, можемо стверджувати, що асистенти разом з вчителями корегують навчальну програму й допомагають учням набувати вмінь та знань, які їм будуть необхідні для повноцінного життя в класі, в школі та в суспільстві. Під час прийняття рішень щодо навчальної програми вчителі враховують інформацію, яку отримують від інших спеціалістів, батьків та шкільних асистентів. Інші шкільні спеціалісти (психологи, логопеди, фізіотерапевти та ін.) надають вчителям спеціалізовані звіти та пропозиції щодо врахування індивідуальних особливостей кожного учня. Цією інформацією вчителі користуються під час складання та впровадження навчальних програм.

У багатьох закладах Канади асистенти працюють з учнями, яким протягом усього дня потрібна спеціальна медична допомога та догляд за станом здоров'я. Учителі розробляють детальний план і вказують, які дії потрібно виконувати постійно і що робити в надзвичайних ситуаціях, а також, хто відповідальний за затвердження цих дій та їх виконання. Згоду про надання будь-якої медичної допомоги учню можна отримати не тільки від батьків, а й від медичних працівників [2, с. 435].

Ефективність подальшої соціалізації та інтеграції у суспільство учнів з особливими освітніми потребами переважно залежить від якості проведеної в школі корекційно-розвивальної роботи асистента та педагогічних працівників. Її основними напрямками є підвищення рівня пізнавальної активності учнів і розвиток їхньої здатності до усвідомленої регуляції навчальної та трудової діяльності. Останнє передбачає формування в учнів необхідного обсягу знань та умінь. Розвиток умінь відбувається шляхом планомірного скорочення допомоги учням у розумових і перцептивних (практичних) діях [1].

На початку навчання допомога має бути максимальною. Відносно орієнтовних дій вона полягає в демонстрації та поясненні кінцевого результату навчання та практичних дій, а також умов роботи (застосовуваних знарядь, матеріалів, наочних посібників). Розгорнута допомога в плануванні полягає в груповому обговоренні майбутньої роботи та у практичному показі асистентом вчителя послідовності її виконання, у застосуванні демонстраційних карт.

Важливою характеристикою у роботі асистента вчителя є його підготовка до виконання професійних обов'язків. У процесі своєї діяльності асистенти використовують такі копоненти:

- комунікація та ефективна взаємодія з дітьми, які мають певні освітні потреби (наприклад, розлад спектра аутизму, синдром Дауна, церебральний параліч);
- безпосереднє володіння базовими комп'ютерними програми, а також сучасними технологіями навчання та виховання;
- оперувати стратегіями управління поведінкою дитини з особливими потребами;
- мати здібності до вирішення конфліктних ситуацій;
- організаторські вміння як позитивного члена шкільної спільноти;
- готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення;
- вміння приймати рішення на основі здорових суджень.

Ми погоджуємось з думкою багатьох науковців, що важливою рисою особистості асистента вчителя є здатність до ефективної комунікації. У роботі з дитиною асистент має проявити терпіння, увагу, спокій. Ще одна його якість — гнучкість і адаптивність, здатність виступати одночасно в декількох ролях: як серед дорослих (батьків і фахівців школи), так і серед дітей (учнів). Адже йому доводиться виконувати різні соціальні ролі — друг-наставник для підопічного, дорослий друг і помічник підопічного в дитячому колективі, член команди фахівців супроводу дитини, консультант для батьків дитини.

Натомість учитель може запропонувати асистенту вчителя провести підбір навчальних завдань, які учень міг би виконати (але остаточне рішення про використання цих завдань прийматиме вчитель); перевіряти вправи та тести на множинний вибір, інші види вправ і запитань, де учень повинен дати єдину відповідь; зробити ксерокопії роздавальних матеріалів, виготовити унаочнення чи інші матеріали під керівництвом учителя.

Так чи інакше, асистент вчителя і вчитель, по суті, стають однією командою, у якій експертом із навчання дитини з особливими освітніми потребами може бути як учитель, так і асистент (у цьому випадку вчитель дотримується рекомендацій асистента учителя під час проведення уроку). Але при будь-якому варіанті розподілу ролей необхідно пам'ятати, що вчитель відіграє провідну роль у свідомості учня [5, с. 2].

Отже, посаду асистента вчителя може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курсову перепідготовку для роботи в умовах інклюзивного середовища. Основні завдання асистента вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням полягають в адаптації

змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами та застосування під час уроків системи корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу. Асистент вчителя має допомагати учням з особливими освітніми потребами набувати знань, умінь та навичок, необхідних для повноцінного життя в класі, школі, суспільстві.

Список літературних джерел:

1. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі / А. В. Лапін // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2014. - Вип. 5. - С. 219-232. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2014\\_5\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2014_5_27)
2. Giangreco M.F., Doyle M.B. Teacher assistants in inclusive schools / M. F. Giangreco, Doyle M. B. // The SAGE handbook of special education, - 2007, - P. 429-439.
3. Siegel L., Ladyman S. Review of Special Education in British Columbia. – [Електронний ресурс] : [FEAT of British Columbia]. – Режим доступу: [www.featbc.org/downloads/review.pdf](http://www.featbc.org/downloads/review.pdf)
4. Teacher Assistant Guidelines. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ssrsb.ca/wp-content/uploads/2010/10/teacher-assistant-guidelines.pdf>
5. Thomas G. Effective Classroom Teamwork: Support or Intrusion. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203038147>
6. Thompson D. Teachers and teacher assistants : building effective relationships. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [https://opus.uleth.ca/bitstream/handle/10133/840/Thompson\\_Dawn\\_M.pdf](https://opus.uleth.ca/bitstream/handle/10133/840/Thompson_Dawn_M.pdf)

**Федорова Наталія Володимирівна**  
**ст. викладач кафедри педагогіки і психології**  
**(дошкільної та корекційної) імені проф. Поніманської Т.І.**  
**Рівненського державного гуманітарного університету,**  
**Україна, м. Рівне**

## **ГУМАНІСТИЧНА ПЕДАГОГІЧНА ПОЗИЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ЛОГОПЕДА ЯК ЦІННІСНО-СМИСЛОВА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Сучасні науковці-педагоги виявляють єдність у визнанні гуманістичної педагогіки пріоритетною, а посилення уваги до педагогічного гуманізму пов'язують не тільки зі змінами у розумінні мети і методів навчання та виховання, але й стверджують, що це нова стратегія освіти, основою якої є сприяння духовному розвитку особистості і найголовнішою вимогою сучасної освіти вважають її гуманістичну спрямованість. Таким чином в сучасних реаліях української освіти постає проблема готовності педагога до здійснення

завдань гуманістичної педагогіки у сучасних суперечливих соціально-педагогічних умовах, коли центр проблем у сфері освіти все більше зміщується з практичного рівня у теоретико-методологічну площину, що вимагає від педагога філософсько-педагогічного осмислення сутності педагогічних процесів. Це висуває нові вимоги до спрямування та змісту підготовки майбутніх педагогів всіх ланок освіти. Проблема професійно-педагогічної підготовки спеціаліста завжди була у центрі уваги науковців і залишається актуальною сьогодні.

В нашому дослідженні ми зосереджуємо увагу на підготовці майбутніх педагогів – фахівців в сфері спеціальної освіти, а саме в такій її галузі, як логопедія. На нашу думку підготовка майбутніх логопедів в руслі ідей гуманістичної педагогіки є надзвичайно актуальною в умовах сьогодення, адже невтішні дані статистики ВОЗ про постійне збільшення числа дітей, що мають різні форми відхилень у фізичному, психічному, а також мовленнєвому розвитку обумовлює нагальну необхідність кваліфікованих кадрів. Гуманізація ставлення сучасного українського суспільства до осіб із проблемами в розвитку, яка виявилася спочатку в ідеях інтеграції, а пізніше – в державній політиці інклюзії в освіті та усіх інших сферах соціального життя, внесла суттєві зміни в професійну діяльність педагогів загалом і педагогів у сфері спеціальної освіти: дефектологів, вчителів-логопедів, зокрема. Цілком закономірно, що у зв'язку з цим державою висуваються якісно нові вимоги до фахівців системи спеціальної освіти. Сучасній системі корекційно-освітніх послуг сьогодні вкрай необхідні педагоги-професіонали, здатні вирішувати завдання всебічного гармонійного розвитку особистості дитини з вадами мовлення, психолого-педагогічної корекції, соціалізації, адаптації особистості підростаючої людини з вадами мовлення, навчання та виховання майбутніх повноцінних, активних та творчих громадян нашого суспільства, що є неможливим без толерантного, небайдужого, активного – *гуманістичного ставлення педагога до своїх вихованців*.

Провідними сучасними українськими вченими в галузі спеціальної освіти розроблений проект стандарту вищої освіти України зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» (С.П. Миронова, Н.Г. Пахомова, С.В. Федоренко, М.К. Шеремет) [5], яким передбачається серед інших формування гуманістично орієнтованих компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз загальних та спеціальних психолого-педагогічних джерел, присвячених підготовці майбутніх логопедів, свідчить про те, що ця проблема досліджувалася в таких аспектах: *обґрунтування теоретичних засад професійної підготовки педагогів* (Н. Бібік, В. Гриньова, В. Євдокимов, І. Зязюн, В. Лозова, О. Мороз, І. Прокопенко, О. Савченко, В. Семиченко, А. Троцько); *висвітлення сутності спеціальної освіти* (І. Бгажнокова, Г. Дульнєв, Г. Кумарина, В. Лубовський, В. Мохова, М. Певзнер); *розкриття сутності професійної діяльності вчителя-логопеда* (А. Богомоллова, Л. Волкова, М. Фомічова, Т. Філічева, Г. Чірка, М. Шеремет); *висвітлення деяких шляхів підготовки вчителів-логопедів* (В. Акименко, В. Дудьєв, О. Жукотинська,

О. Китик, Н. Харченко).

Дослідження свідчать про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх логопедів у вищих навчальних закладах спрямована на формування у них системних знань і педагогічних умінь, готовності до інноваційної діяльності, готовності до безперервного збагачення професійних можливостей та удосконалення особистісних якостей, на формування *активної, гуманістичної професійної позиції логопеда*.

До професії логопеда висуваються певні вимоги (професіограма логопеда): він повинен бути глибоко компетентним й мати наступні якості: гуманістична переконаність, громадянська й моральна зрілість; пізнавальна й педагогічна спрямованість; захопленість професією, любов до дітей; вимогливість до себе й навколишнім, справедливість, витримка й самокритичність; педагогічна творча уява й спостережливість; щирість, скромність, відповідальність, твердість і послідовність у словах і діях. Логопед повинен мати систему загальнотеоретичних і спеціальних професійних знань, сукупність і широта яких формує в нього уявлення про типологію й структуру аномального розвитку, про способи попередження й подолання мовленнєвої недостатності, про методи психолого-педагогічного впливу.

В *нашій статті ми розглядаємо* одне з найважливіших завдань професійної підготовки майбутніх логопедів – *формування гуманістичної педагогічної позиції логопеда*, яку розуміємо, як особистісний феномен, який інтегрує в собі цінності та смисли педагогічної діяльності гуманістичної спрямованості.

У контексті гуманістичної парадигми педагогічний процес розуміють як суб'єкт-суб'єктну взаємодію педагогів та вихованців, при цьому найголовнішою метою педагога є з одного боку створення найсприятливіших умов для саморозвитку дитини, а другого – сам педагог має можливість розвитку, самоактуалізації [1; 2; 4]. Насамперед це установка на дитину як на самоцінність, її розуміння і прийняття; здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної діалогічної взаємодії; ставлення до себе як суб'єкта гуманістичних перетворень педагогічного процесу. Дані, одержані експериментальним шляхом, засвідчують наявність суперечності між внутрішньою спрямованістю педагога на необхідність здійснення гуманістичної взаємодії з дитиною та орієнтованістю педагогів у практичній роботі на навчальний характер педагогічного процесу за домінуючої позиції дорослого, що відповідно ставить дитину в позицію об'єкта взаємодії. Причинами виникнення означеної суперечності є: наявність усталеного педагогічного досвіду здійснення навчально-дисциплінарної моделі взаємодії, недостатня здатність педагога до розуміння дитини, відсутність налаштування вихователя на розвиток саморефлексії. Наявність таких суперечностей дозволяє стверджувати, що для організації гуманістичної взаємодії логопеда і дітей необхідна відповідна *педагогічна позиція*.

У наукових дослідженнях гуманістична позиція розглядається як стійка характеристика, в основі якої лежить особистісна система ставлень педагога до

вихованця та самого себе як суб'єктів спільної діяльності на засадах гуманістичних цінностей. Ми поділяємо думку науковців, що лише у гуманістичній виховній парадигмі педагог набуває права бути творцем педагогічного процесу[1; 6].

Як компоненти гуманістичної позиції учені виокремлюють гуманне ставлення до дитини і себе як посередника між нею і світом, а, отже, ставлення до освіти як ціннісного явища, рушійними силами розвитку якого є особистісні смисли, діалог та співробітництво його учасників у досягненні цілей їхнього особистісного саморозвитку [1; 2; 3]. Гуманістичну педагогічну позицію логопеда ми розглядаємо як установку на особистість дитини як самоцінність, її розуміння і прийняття; здатність здійснювати різні види міжсуб'єктної діалогічної взаємодії; ставлення до себе як суб'єкта гуманістичних перетворень педагогічного процесу. Вважаємо гуманістичну педагогічну позицію показником сформованості готовності логопеда до ефективної роботи з дітьми-логопатами.

В нашому дослідженні ми пропонуємо використовувати термін «гуманістична педагогічна позиція» (ГПП). **Гуманістичну педагогічну позицію (ГПП)** ми розуміємо, як особистісний феномен, який інтегрує в собі цінності та смисли педагогічної діяльності гуманістичної спрямованості. За змістом ГПП – ціннісно-сміслові, за структурою – інтегровані *ставлення* фахівця. ГПП засвідчує його ціннісне ставлення до себе, педагогічної діяльності, дитини як її учасника й виражається комплексом особистісно-професійних якостей. ГПП характеризується трьома взаємопов'язаними сторонами – світоглядною, морально-етичною та поведінковою.

Оновлення підготовки логопеда у нашому дослідженні передбачається через збагачення змісту фахових дисциплін гуманістичними педагогічними цінностями світової педагогічної думки та сучасними науковими дослідженнями у галузі гуманістичної педагогіки. Для формування гуманістичної професійної позиції важливим виявилось наповнення гуманістичними смислами діяльності студентів під час педагогічної практики, залучення їх до спільної з викладачами науково-дослідницької роботи.

Отже, система формування гуманістичної професійної позиції майбутніх логопедів за змістом визначається суперечностями між традиційною педагогічною системою та новими соціально-педагогічними умовами, що можуть бути вирішені на основі гуманістичної педагогічної парадигми.

Список літературних джерел

1. Бех І.Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення / І.Д. Бех // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього: зб. м-лів Всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2002. – Т. 1. – С. 4-14.
2. Гуманістичне виховання дітей дошкільного віку в контексті інноваційної педагогічної діяльності: монографія / за наук. ред. Т.І. Поніманської, І.М. Дичківської. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 208 с.
3. Панько Е.А. Психология личности и деятельности педагога дошкольного образования: [монография] / Е.А. Панько. – Минск: БГПУ, 2005. – 231 с.



4. Поніманська Т.І. Формування гуманістичної особистісно-професійної позиції у процесі підготовки вихователя [Електронний ресурс] / Т.І. Поніманська // Духовність особистості. – 2013. – Вип. 6. – С. 143-150. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2013\\_6\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2013_6_19). – Назва з екрану.

5. <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada>

6.

**Фера Світлана Володимирівна,  
кандидат психологічних наук,  
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г.  
Шевченка, Чернігів, Україна**

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ СІМ'Ї ДО ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Кінець ХХ століття відзначається підвищеним інтересом фахівців різного профілю (соціологів, демографів, економістів, психологів, педагогів та ін.) до проблем сучасної сім'ї. Особливе становище в цьому питанні займають сім'ї, що виховують дітей з особливими освітніми потребами. Сім'я, в якій живе дитина з особливими потребами має особливу, притаманну тільки для неї атмосферу міжособистісних стосунків. Дані стосунки по-різному проявляються і в різній мірі впливають як на розвиток самої дитини так і на загальний психічний стан батьків.

Аналіз різноманітних аспектів проблем сім'ї, що має дитину з особливими освітніми потребами викладено в працях Т.Г. Богданової, Н.В. Мазурової, Т.А. Добровольської, Н.Б. Шабаліної, С.Д. Забрамної, В.В. Ткачової, І.І. Мамайчук, Є.М. Мастюкової, А.Г. Московкіної, Г.А. Мішиної, М.М. Семаго, А.С. Співаковської, В.В. Юртайкіна, О.Г. Комарової і ін.

Більшість робіт сфокусовано на вивченні того, як наявні особливості сімейних відносин впливають на розвиток дитини з особливими потребам і, порівняно небагато робіт розглядають зворотній вплив: як народження дитини з особливими потребами відображається на сімейному функціонуванні.

Поява дитини змушує сім'ю змінюватися, однак якщо в родині з'являється дитина з особливими потребами, сім'я змушена змінюватися значно більше, змінюється повсякденне життя членів сім'ї, їх психологічний стан, їх контакти із зовнішнім середовищем і ін. О.Л. Зверева визначає сім'ю з дитиною з особливими потребами як сім'ю з особливим статусом, проблеми якої визначаються не тільки особливостями всіх її членів і характером взаємин між ними, але закритістю сім'ї для зовнішнього світу, дефіцитом спілкування [1, с. 87].

У повсякденному житті батьки дітей з особливими освітніми потребами стикаються з безліччю проблем. З одного боку, вони мають труднощі у виборі виховних і освітніх засобів впливу на своїх дітей, а з іншого – глибокі, внутрішні психологічні проблеми, обумовлені народженням в сім'ї дитини з особливими потребами [4]. Саме даний факт не дозволяє їм оптимально організувати міжособистісні стосунки всередині сім'ї (як між членами сім'ї, так

і окремо між подружжям), а також з оточуючими. Однак, саме психологічний мікроклімат у сім'ї, і відносини між подружжям, визначають ту атмосферу, в якій росте і розвивається дитина.

Народження дитини з особливими освітніми потребами змінює життєвий цикл і життєві перспективи сім'ї і зазвичай стає причиною тривалої її дезадаптації. Сила регресивної дії подібного стресу на батьків залежить від різних причин (характеру і ступеня відхилення в розвитку дитини, наявності зовнішніх ознак інвалідності, індивідуальних особливостей самих батьків). Члени сім'ї, в якій народилася дитина з особливими потребами, знаходяться в умовах психотравмуючої ситуації. Такий затяжний психічний стан приводить до виникнення різних психосоматичних розладів. З часом він може не тільки не зменшитися, але навіть посилитися: ростуть турботи, пов'язані з дитиною, росте тривога щодо її майбутнього. При невисокій ефективності реабілітаційних заходів, може розвинути синдром «розгублених» батьків. Зазвичай, у такій сім'ї відбуваються кардинальні зміни її структури, статусно-рольових позицій. Можуть спостерігатися практика гіпо- або гіперопіки, розвиток у батьків відчуття провини до дитини. Інші діти в сім'ї часто опиняються майже позбавленими батьківської уваги. Часто батьки повністю віддаляються від друзів, знайомих і навіть від родичів, які теж уникають зустрічей з такою сім'єю.

Сім'ї, що мають дітей з особливими освітніми потребами по відношенню до проблеми можна умовно поділити на дві групи.

Сім'ї, в яких відношення до проблеми носить конструктивний характер. Такі родини не заглиблюються в тривалі переживання, а намагаються ефективніше пристосуватися до нових умов, налагодити сімейний побут, спілкування. Конструктивні стосунки свідчать про емоційну адаптацію всіх членів сім'ї – вони приймають проблему.

Але, на жаль, таких сімей зазвичай значно менше, ніж тих, в яких відношення до проблем носить деструктивний характер, який може виражатися у формі: ігнорування проблем; жорстокого поводження і емоційного неприйняття дитини; акцентування на проблемі сім'ї. Деструктивне відношення до проблеми у поєднанні з порушеннями дитячо-батьківських комунікацій перешкоджає процесу реабілітації дитини і веде до появи у неї поведінкових відхилень.

Якісні зміни в сім'ях з дитиною з особливими освітніми потребами проявляються на наступних рівнях: психологічному, соціальному і соматичному [2].

1. Психологічний рівень. Народження дитини з особливими потребами сприймається її батьками як найбільша трагедія. Факт появи на світ дитини «не такої, як у всіх», є причиною сильного стресу, особливо у матері. Стрес, який має пролонгований характер, чинить значний деформуючий вплив на психіку батьків і стає основною умовою зміни сформованого в сім'ї життєвого укладу. Зазвичай змінюється: стиль внутрішньосімейних взаємин; система відносин

членів сім'ї з оточуючим соціумом; світосприйняття і ціннісні орієнтації кожного з батьків.

Всі надії та очікування членів сім'ї у зв'язку з майбутнім дитини виявляються марними і руйнуються в одну мить, а осмислення того, що сталося і набуття нових життєвих цінностей розтягується деколи на тривалий період. На думку Левченко І.Ю., Ткачевої В.В. [2], це може бути обумовлено багатьма причинами, серед яких:

- психологічні особливості особистостей самих батьків, їх здатність прийняти або не прийняти дитину з особливими потребами;
- наявність комплексу розладів, що характеризують ту чи іншу аномалію розвитку, ступінь їх вираженості;
- відсутність позитивно підтримуючого впливу соціуму в контактах з сім'єю, яка виховує дитину з особливими потребами.

1. Соціальний рівень. Після народження дитини з особливими потребами її сім'я, звужує коло знайомих і навіть родичів з причини характерних особливостей стану і розвитку дитини, а також через особистісні установки самих батьків (страху, сорому). Також відбувається деформуючий вплив на взаємини між батьками дитини з особливими потребами. Сформована нова ситуація стає випробуванням для перевірки автентичності почуттів як між подружжям, так і між кожним з батьків і дитиною з особливими освітніми потребами. Відомі випадки, коли подібні труднощі згуртовували сім'ю. Однак, частина сімей не витримує такого випробування і розпадається, чим чинить негативний вплив на процес формування особистості дитини.

2. Соматичний рівень. Стрес, що виник в результаті комплексу незворотніх психічних розладів у дитини, може викликати різні захворювання у його матері, будучи немов пусковим механізмом цього процесу. Виникає патологічний ланцюжок: недуга дитини викликає психогенний стрес у її матері, який в тій чи іншій мірі провокує виникнення у неї соматичних або психічних захворювань. Таким чином, захворювання дитини, її психічний стан може бути психогенним і для батьків, в першу чергу матерів.

Для встановлення конструктивної сімейної взаємодії в родинах, що виховують дитину з особливими освітніми потребами бажане надання спеціальної психологічної допомоги батькам, що дозволило б оптимізувати проблеми особистісного і міжособистісного характеру, що виникають внаслідок народження в сім'ї дитини. Це, у свою чергу, націлить батьків на використання гармонійних моделей виховання, а в перспективі забезпечить оптимальну соціальну адаптацію дитини.

#### Список літературних джерел

1. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание : Учебное пособие для студ. сред. пед. учебн. заведений. М. : Издательский центр "Академия", 1999. 232 с.
2. Левченко И.Ю., Ткачева В.В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М : Просвещение, 2008. 114 с.

3. Никишина В. Б. Социально-психологическая детерминация нарушений психического развития детей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2004. 54 с.
4. Ткачева В.В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии : УМК "Психология", 2006. 320 с.

**Фурдуй Світлана Борисівна**  
**кандидат педагогічних наук, доцент,**  
**завідувач кафедри соціальної роботи,**  
**соціальної педагогіки та фізичної культури,**  
**Ізмаїльський державний гуманітарний університет,**  
**м. Ізмаїл, Україна**

### **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДИТИНИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЯК ФІЛОСОФСЬКА ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Становлення людини як особистості відбувається поступово, а основи закладаються в дитинстві. Для того, щоб діти з обмеженими можливостями почувалися повноцінними членами суспільства і не відчували обмежень у майбутньому, необхідно створити всі умови для їх гармонійного і повноцінного розвитку. Важливу роль в цьому відіграє процес особистісного зростання. З огляду на специфіку розвитку дітей з обмеженими можливостями, важливо подумати про освітній простір для них, де вони могли б зростати, розвиватися і самовдосконалюватися з урахуванням своїх особливостей, ставати особистостями.

Процес соціалізації включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда до соціального середовища та передбачає: соціальне визнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав, обов'язків; активну перебудову як природного, так і соціального навколишнього світу; зміну та якісне перетворення самої людини, її всебічний, гармонійний розвиток [5].

В основі найбільш цілісної теоретичної концепції розвитку аномальної дитини, розробленої Л. Виготським, лежать, перш за все, уявлення про особливості соціального становлення (соціалізації) такої дитини, тобто в центрі уваги знаходяться проблеми розвитку її особистості як системного утворення, яке формується протягом всього життя.

Світова практика інтеграції показує, що діти, які з раннього віку навчилися доброзичливій взаємодії і співпраці з однолітками «не такими, як усі», що мають відхилення в розвитку, не страждають «психологією расизму» і в підлітковому, і в старшому віці. Результати спостережень Г. Алфьорової, І. Гілевич, В. Гудоніс, І. Тігранової, В. Сводіної, Н. Шматко свідчать, що здорові діти приймають аномальних дітей як партнерів, лише потребують допомоги, що сприяє гуманізації їх взаємин [3, 18].

Науковець Ю. Серебrenикова [4, 274] стверджує: «В основному школярі ставляться позитивно до появи такої дитини в їхній школі, готові прийняти її як рівну (особливо це стосується дітей з відхиленнями у розвитку сенсорної та рухової сфер). І хоча інтеграція дітей з обмеженими можливостями здоров'я (наприклад, з порушенням опорно-рухового апарату) не отримала в даний час широкого поширення, однак її ефективність вже доведена багатьма вітчизняними дослідниками».

Аналіз зарубіжних матеріалів дозволив встановити, що фундаментальною основою концепції спеціальної освіти є визнання унікальності, цінності та різноманіття всіх дітей і виключення будь-яких форм їх маргіналізації і дискримінації, покликаних забезпечити повноцінне і гармонійне включення всіх дітей в систему загальної освіти з орієнтацією на подальшу їх автономну і незалежну інтеграцію в суспільстві відповідно до індивідуальних траєкторій їх саморозвитку та самовдосконалення.

Дослідниця А. Колупасва пише: «Саме системі спеціальної освіти відведена домінуюча роль в процесі інклюзивної освіти дітей даної категорії, здатної найкращим чином забезпечити їх соціальну інтеграцію в систему освіти і суспільства загалом. У зв'язку з цим часто на практиці педагоги загалом зазнають труднощів в процесі реалізації спільного навчання дітей, які багато в чому обумовлені недостатньою їх поінформованістю про сутність процесу інклюзивної освіти, а також невизначеністю їх ролі в даному процесі, відсутністю в школі єдиної внутрішньої системи управління і підтримки педагогів і дітей з обмеженими можливостями здоров'я та превалюванням зовнішньої підтримки в процесі здійснення інклюзивної освіти, що надається спеціальними педагогами, фахівцями в області медицини і волонтерами громадських організацій» [2, 69].

Мета навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я розрізняється залежно від типу і спеціалізації закладів: освіта, формування у вихованців елементарних навичок самообслуговування, розвиток мовних функцій, навчання професійним навичкам, профорієнтація та ін.. В загальному вигляді акцент з метою спеціального навчання зміщений з формування знань, умінь і навичок на корекцію проблем психічного розвитку дітей. Таким чином, з певною впевненістю можна стверджувати, що забезпечення динаміки знань дитини не може бути її єдиною цільовою установкою [4, 275].

Автор наукової статті С. Бегларян [1, 77] відмічає: «У сфері соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями екологічний підхід дозволяє в широкому сенсі слова розглядати гармонізацію людини та її соціального і фізичного оточення, у вузькому – взаємні адаптивні процеси, необхідні для такої гармонізації. В теорії соціальної роботи в якості самостійного виділяється екосистемний підхід, суть якого полягає в тому, що під час втручання в проблемну ситуацію будь-якого рівня утворюється простір взаємодії: це системна цілісність, утворена суб'єктно-об'єктними відносинами трьох базових складових: соціальний клієнт (дитина з обмеженими можливостями), фахівець соціальної сфери і середовище».

Аналізуючи досвід сучасних дослідників проблеми соціалізації дітей з обмеженими можливостями, приводить до висновку, що екосистемний підхід в практичній соціальній роботі з дітьми з обмеженими можливостями налаштований, у першу чергу, на забезпечення успішного соціального функціонування такої дитини через розвиток індивідуальності, самобутності, самоцінності як активного носія суб'єктивного досвіду. Засобом діяльності в цьому підході є взаємодії – це зв'язки, що виникають в процесі, за допомогою якого люди довго будують своє оточення і під впливом якого змінюються самі.

Кожна особистість, в тому числі і діти з обмеженими можливостями, має право на шанобливе ставлення до себе, має рівні з іншими гідність і цінність, заслуговує врахування унікальності і самоцінності.

Отже, процес професійного співробітництва між усіма учасниками спеціальної освіти сприяє цілеспрямованому і послідовному проведенню шкільної політики щодо спеціальної освіти, створення згуртованої команди, вибудовування довірчих відносин, формування позитивного клімату і створення особливого колективу односторонців – інклюзивної спільноти як мікросоціуму, який є дзеркальним відображенням суспільства – суспільства з високим рівнем інклюзивної культури. Тому дослідження проблеми соціалізації дітей з обмеженими можливостями є актуальним як з точки зору сучасної наукової думки, так і освітньої практики.

#### Список літературних джерел

1. Бегларян, С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / С.Г. Бегларян // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (Уфа, ноябрь, 2013). - Уфа: Лето, 2013. - С. 77 - 79.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. -К.: «Самміт-Книга», 2009. - 272 с.
3. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі /Навчально-методичний посібник / І.В. Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька, - К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. - 214 с.
4. Серебrenикова Ю.В. Модель организации образовательного процесса учащихся с нарушениями в развитии в общеобразовательной школе // Вектор науки ТГУ. Серия «Педагогика и психология». - 2012. - №2 (9). - С. 274-277.
5. Фурдуй С.Б. Педагогічні умови соціалізації обдарованих студентів у вищому навчальному закладі [Текст]: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Фурдуй Світлана Борисівна; Запорізь. нац. ун-т. - Запоріжжя, 2009. - 309, [9] арк. - Бібліогр.: арк. 288-309.

**Хохліна Олена Петрівна,  
доктор психологічних наук, професор,  
Національний авіаційний університет, м.Київ, Україна**

## **ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ ЯК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Спеціальну (корекційну) освіту як систему становлять навчання й виховання, у процесі яких здійснюється корекція – спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання недоліків розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку особи в цілому з метою якнайбільшого наближення до норми. Корекція розглядається як основа, органічний стрижень усієї навчально-виховної роботи у системі спеціальної освіти. Саме необхідність виправлення порушень розвитку дитини надає спеціальній освіті спеціально організованого, корекційно спрямованого характеру. Предметом і метою спеціально організованого педагогічного процесу у корекційному напрямі розглядається розвиток як закономірна зміна психіки у часі, виражена в кількісних, якісних та структурних перетвореннях. Його ефекти стосуються не засвоєння знань, вмінь та навичок (як у навчанні), а складових психіки.

Педагогічний процес базується на використанні психологічних знань про розвиток дитини, його закономірності. Але дитина з особливими освітніми потребами є інакше розвинена (Л.С.Виготський); вона може досягти того ж рівня, що й нормальна, проте іншим способом, іншими засобами. Тому педагогові важливо знати як своєрідність розвитку дитини, так і своєрідність шляху, яким він має її повести. До таких знань, які складають психологічні основи педагогічних впливів, належать щонайперше знання про закономірності розвитку дитини та структуру її дефекту.

Онтогенетичний розвиток дитини з особливими освітніми потребами, як і нормальної, відбувається за загальними закономірностями психічного розвитку людини – він охоплює становлення пізнавальної та емоційно-вольової сфер, особистості, діяльності, спілкування, поведінки; у ньому повторюються всі стадії онтогенезу, сензитивні періоди, провідні види діяльності, хоч змінюються темп, терміни, якісні та кількісні характеристики зазначених закономірностей. Але розвиток таких дітей характеризується своєрідністю, зумовленою органічним чи функціональним ушкодженням нервової системи або аналізатора, ступенем ушкодження, часом виникнення дефекту, його структурою, соціальною ситуацією розвитку (час виявлення дефекту, своєчасність спеціального педагогічного втручання, шлях компенсації порушення) та ін. При цьому своєрідний, якісно відмінний від нормального, психічний розвиток усіх дітей з особливими освітніми потребами характеризується загальними специфічними закономірностями. Так, вони, особливо в молодшому шкільному віці, характеризуються зниженням пізнавальної активності, пов'язаної з порушенням нейродинаміки психофізичних функцій, дефіцитом інформації, яку вони одержують, і труднощами опанування розумових дій та операцій. У них виявлено зниження обсягу та швидкості приймання й переробки інформації. Ця закономірність

поширюється на інформацію, що надходить не лише ушкодженим, а й іншим аналізатором. У таких дітей спостерігаються і мовленнєві вади, порушення розумової та фізичної працездатності, виникнення компенсаторних та псевдокомпенсаторних способів розвитку, своєрідність взаємодії з іншими людьми.

Окрім загальних специфічних закономірностей аномального розвитку, виділяються й специфічні закономірності розвитку дітей, які становлять групи з певними порушеннями (аналізаторів чи інтелекту), категорії (з порушеннями слуху, зору, інтелекту, мовлення, опорно-рухового апарату та ін.), типологічні групи у межах категорії. Аналіз вибіркового дослідження у галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки, спрямованих на виявлення специфічних закономірностей розвитку дітей з вадами зору, показав, що у них провідними видами сприймання є дотик і слух. У них спостерігаються порушення в утворенні наочних образів довкілля, що негативно впливає на їхню пізнавальну діяльність у цілому. Вони мають вади образної пам'яті й мислення, при тому, що логічні види цих процесів є важливими засобами компенсації сліпоты. Розвиток мовлення в таких дітей випереджає нагромадження конкретних образів, що може стати причиною формалізму знань.

Специфічними закономірностями розвитку дітей з порушеннями слуху є негативний вплив ушкодження слухового аналізатора на функції збережених. У них ускладнюється розвиток тактильних та кінестетичних відчуттів, знижена повнота зорового сприймання. Чим менше такі діти володіють словесним мовленням, тим важче їм при зоровому й тактильному сприйманні виділяти істотні ознаки предмета. Так само, недостатність у розвитку мовлення та словесного мислення впливає на виникнення своєрідності образної та логічної пам'яті.

Розумово відсталим дітям властива недостатність сприймання (уповільненість, вузькість, недиференційованість, порушення просторового сприймання та орієнтування). У них спостерігається скорочений обсяг пам'яті, вони не вміють використовувати раціональні прийоми запам'ятовування. У таких дітей порушене не лише логічне, а й наочне мислення. У них виявляється несформованість основних якостей розумової діяльності (узагальненість, усвідомленість, самостійність, стійкість), особливо здатності до узагальнень як емпіричного, так і теоретичного рівня. Це ж негативно позначається на розумовій працездатності та ефективності діяльності за показниками якості та продуктивності. При розв'язанні завдань вони мають труднощі у прийнятті допомоги, особливо вербального виду.

Діти із затримкою психічного розвитку не мають порушень елементарних сенсорних процесів, хоч сприймання в них уповільнене й недостатньо адекватне в ускладнених для цього процесу умовах. У них страждає запам'ятовування, особливо словесного матеріалу. У становленні основних розумових якостей (узагальненість, усвідомленість, самостійність, стійкість) відмічається певна гетерохронність; виникають труднощі в узагальненні теоретичного виду; у діяльності знижені лише продуктивність, якісні ж



показники залишаються на достатньо хорошому рівні. У процесі виконання завдань вони приймають не лише практичну, а й вербальну допомогу.

Особливе місце у психологічних засадах спеціально організованого педагогічного процесу щодо дітей з порушеннями відводиться знанням про дефект, його структуру та, відповідно, компенсаторні шляхи їх розвитку. Важливим для розуміння шляхів розвитку таких дітей є теоретичне положення Л.С.Виготського про принципову можливість формування у них вищих психічних функцій, якими, за сучасною термінологією, є довільні, регульовані свідомістю форми психічної діяльності та поведінки, тобто психічні утворення вищих рівнів організації. Щодо обтяженої вадами дитини, ці функції аналізуються саме у контексті розуміння суті дефекту, який спричиняє аномальний розвиток. Дефект - це гетерогенне (неоднорідне) системне утворення, в основі якого лежить ядерне, органічне ушкодження аналізатора, центральної нервової системи. Відсутність звичайної опори для становлення функції, необхідність використання збережених функцій створюють своєрідну картину розвитку. Ядерне ушкодження спричиняє первинне ускладнення в психіці: порушення зору, слуху, мовлення тощо. Внаслідок первинних дефектів при відсутності своєчасного педагогічного втручання можуть виникати ускладнення подальшого порядку: вторинні, третинні й т. д. Так, у дітей з вадами слухового аналізатора первинним дефектом є порушення слухового сприймання (глухота); вторинним – порушення чи відсутність мовлення (німота); третинним – порушення словесно-логічного мислення та пам'яті, особливості характеру. У дітей з вадами зорового аналізатора первинним дефектом є порушення зорового сприймання; вторинним, третинним і т. д. – недоліки просторового орієнтування, обмеженість конкретних предметних уявлень, зміна моторики та ходи, недостатньо виразна міміка, характерологічні особливості, вербалізм та формалізм знань. У дітей з розумовими вадами первинним дефектом є порушення елементарних інтелектуальних операцій; вторинними і подальшими ускладненнями – недорозвиток вищих, довільних форм сприймання, пам'яті, словесно-логічного мислення, характеру й особистості в цілому (завищений рівень самооцінки, негативізм, недорозвиток волі, невротичні реакції тощо). Діти з вадами мовлення, у яких ядерними порушеннями є анатомічні особливості артикуляційного апарату, мають такі вторинні відхилення в розвитку: недоліки в оволодінні звуковим складом слова, розлади писання та ін.

Аналіз структури дефекту за Л.С.Виготським показує, що несформованість нижчих (елементарних) функцій зумовлюється ядерними порушеннями. А недорозвиток вищих психічних функцій, особистості в цілому виникає як додаткове, вторинне явище, що надбудовується над первинними особливостями. Найменш виховуваними, найменш залежними від зовнішніх соціальних впливів є нижчі психічні функції як первинні симптоми, що безпосередньо залежать від ядра дефекту. Вони настільки пов'язані з ним, що подолати їх неможливо, поки не буде усунуто першопричину передусім медичним втручанням. У глухих найтяжче коригується вимова, що залежить

від слуху; у сліпих – розвиток наочних уявлень; у розумово відсталих – елементарні пізнавальні процеси. Вищі ж психічні функції – це та сфера, що має найбільше значення для подолання наслідків дефекту. Вона найбільше піддається соціальному, педагогічному впливові. Завдяки їй досягається становлення елементарних психічних функцій і психіки в цілому.

Список літературних джерел

1. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 5. 368 с.
2. Гозова А.П., Кулагин Ю.А., Лубовский В.И. и др. Изучение психического развития аномальных детей. *Дефектология*. 1983. №6. С.7-12.
3. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей. *Дефектология*. 1971. №6. С.15-19.
4. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. К.: Знання, 2008. 360 с.
5. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку: монографія. К.: Пед. думка, 2000. 288 с.
6. Хохліна О.П. Основи спеціальної психології: курс лекцій. К.: НАВС, 2011. 104 с.

**Чеботарьова Олена Валентинівна,**  
кандидат педагогічних наук,  
завідувач відділу освіти дітей  
з порушеннями інтелектуального розвитку,  
Інститут спеціальної педагогіки і  
психології імені Миколи Ярмаченка,  
м. Київ, Україна

## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Важливим напрямом реформування шкільної освіти в контексті реалізації основних положень Нової української школи є запровадження *компетентнісного підходу* до навчання [1].

Проблема формування компетентної особистості стала предметом різнобічних досліджень, проведених міжнародними організаціями, що працюють у сфері освіти, зокрема: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва, Міжнародний департамент стандартів та ін. В них йде мова про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини, при цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума отриманих знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях [2].

Теоретичні напрацювання зарубіжних та вітчизняних вчених доводять ефективність запровадження компетентнісного підходу до шкільного навчання завдяки своїй різноплановості, багатогранності, системності та комплексності,

що сприяє ефективності навчально-виховного процесу, наповнюючи його практичним змістом (І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парамонова, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та інші).

У працях відомих вітчизняних та зарубіжних дидактів (Дж. Равена, І. Зимньої, А. Хуторського, Г. Селевка, О. Пометун, О. Овчарук та ін.) трактуються поняття «компетентність» та «компетенція», розкриваються їхні смислові значення. Автори наголошують на тому, що компетенція і компетентність є різними поняттями. Компетенція – це вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід. Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння й рефлексії учня, перетворюючись на компетентність. Компетентність – це здатність застосовувати набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях, з метою розв’язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини [1;2; 3;4].

Компетентнісні результати навчання учнів окреслено у сучасних нормативно-правових документах: Концепції Нової української школи, Державному стандарті початкової освіти (2018р.), а також у вимогах навчальних програм (2017р.), критеріях оцінювання навчальних досягнень учнів (2017р.), типових освітніх програмах початкової освіти (2018 р.) [1;5].

Формування ключових та предметних компетентностей учнів з порушеннями інтелектуального розвитку на початковому етапі навчання відбувається, насамперед, на основі навчального матеріалу, який вивчається в початковій школі, в процесі аналізу якого можна створити умови і ситуації, життєві (для дітей з інтелектуальними порушеннями) та дидактичні, які актуалізують потребу в опануванні та практичному закріпленні учнями оптимальних засобів вирішення життєвих завдань, зміст яких відповідає їхнім можливостям.

У процесі компетентнісного навчання школярі з порушеннями інтелектуального розвитку повинні не лише засвоїти певні знання, оволодіти вміннями та навичками, а й навчитися застосовувати їх у повсякденній практичній діяльності. Компетентнісний підхід дає змогу учням одночасно вивчати новий матеріал, навчатися міркувати, практично діяти, шукати ефективні способи вирішення проблемних ситуацій, співпрацювати з однолітками.

Отже, в основу змісту компетентнісної освіти дітей з інтелектуальними порушеннями покладено ідею максимально можливого їхнього соціального, психічного і фізичного розвитку; корекцію їх пізнавальної, емоційної та вольової сфер з метою формування такого типу людини, яка позитивно ставиться до соціальних цінностей, інших людей та до самої себе і здатна до самокерованої поведінки, самостійної діяльності у доступних для неї сферах. За роки навчання в школі учні мають набути достатній власний досвід культури спілкування, співпраці, самовираження у різних видах навчальної діяльності.

Набуття ключових та предметних компетентностей є фундаментом успішної їхньої соціалізації.

Компетентнісний підхід до навчання забезпечує право кожного учня на індивідуальний розвиток з урахуванням його пізнавальних можливостей. При цьому орієнтуються на зону ближнього розвитку учня, тобто на його потенційні можливості, які реалізуються на даний час завдяки різним видам педагогічної зовнішньої допомоги, а в подальшому стануть надбанням самостійної життєдіяльності дитини [6].

До ключових компетентностей, як основних векторів розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями, віднесено:

- *володіння державною мовою*; що передбачає елементарні уміння та навички (в межах мовленнєвих можливостей) усно і письмово висловлювати свої думки, усвідомлення ролі мови для спілкування та культурного самовираження;

- *можливість спілкуватися рідною мовою* (в межах пізнавальних можливостей), що передбачає використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади;

- *математична компетентність*, що передбачає застосування (в межах пізнавальних можливостей) математичних знань та вмінь в особистому і суспільному житті людини;

- *компетентності у галузі природничих наук*, що передбачають формування пізнавального досвіду, прагнення самостійно чи в групі спостерігати та досліджувати, пізнавати себе і навколишній світ шляхом спостереження та дослідження;

- *соціально-трудова компетентність*, що передбачає формування трудових умінь та навичок, що забезпечують подальшу здатність до успішного опанування основ професійно-трудової діяльності, набуття навичок практичної життєдіяльності;

- *екологічна компетентність*, що передбачає сформованість уявлень щодо екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання та збереження природних ресурсів;

- *інформаційно-комунікаційна компетентність*, що передбачає опанування елементарними основами цифрової грамотності для розвитку і спілкування, можливість безпечного використання інформаційно-комунікаційних засобів у навчанні та інших життєвих ситуаціях;

- *навчання впродовж життя*, що передбачає опанування життєво необхідними базовими уміннями і навичками, що сприятимуть подальшій соціальної адаптації та інтеграції в суспільство;

- *громадянські та соціальні компетентності*, що передбачає уміння діяти (в межах своїх можливостей) в життєвих ситуаціях, ідентифікувати себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя;

- *культурна компетентність*, що передбачає залучення до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інші види мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості, формування навичок культури поведінки в соціумі;

- *основи фінансової грамотності*, що передбачає формування уявлень про грошові одиниці, необхідні для здійснення та організації побутової життєдіяльності, залучення до сфери соціально-побутової та елементарної економічної діяльності.

Спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння: спілкуватися, взаємодіяти та співпрацювати з дорослим та однолітками, сприймати інструкції та навчальні завдання, керувати емоціями, регулювати власну поведінку.

Формування предметних компетентностей у періоді шкільного навчання відбувається шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках з основних предметів та корекційно-розвиткових заняттях. Саме через навчання відбувається становлення особистості школяра, який в процесі практичної діяльності вчиться розуміти умову завдання, засвоює способи їх вирішення, планує свої дії, досягає та оцінює результати своїх дій. Все це впливає на розширення соціально-адаптаційних можливостей учнів до подальшого засвоєння загальноосвітніх завдань.

Список літературних джерел:

1. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. –112 с.
3. Байбара Т. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект / Т. Байбара // Початкова школа. 2018. № 5. С. 46-56.
4. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. 2018. № 9. С. 1-4.
5. Засенко В. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами/ В. Засенко, Л. Прохоренко // Практична психологія в інклюзивному середовищі: Матеріали І Всеукраїнської наукової інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 17-22.
6. Чеботарьова О.В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: збірник наукових праць. Вип. 9. К., 2018. С. 75-80.

**Чупахіна Світлана Василівна**  
к. пед. н., доцент  
кафедра теорії та методики

## **ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

Зміна орієнтирів в сучасній освіті визначила нові вимоги до формування особистості вчителя, перетворення його професійної діяльності, проблем технології та методики викладання.

Змістовна основа сучасної комп'ютеризації освіти, забезпечується тим, що інформаційні комп'ютерні технології (ІКТ) стають ефективним засобом оптимізації умов розумової праці загалом і в будь-якому їх прояві зокрема.

Поява інформаційних мереж зруйнувала часові та просторові стіни. Сучасні дослідження наголошують, що найкраще учні засвоюють ту інформацію, яку вони самостійно і з певною метою отримали, що стає одним з новітніх напрямків сучасної дидактики. В такому процесі вчитель є лише «координатором» дій учнів, розширюючи межі й можливості отримання необхідних знань, визначає напрям тобто вибирає тему та контролює процес, оцінюючи його. Відтак коли учні стають активними учасниками процесу пошуку інформації для себе, вони поступово навчаються вирішувати власні проблеми та вчитися самостійно. За такого підходу вчителю важливо вміти визначити цілі навчання, оскільки, результати наукових досліджень доводять, що лише додавання завдань он-лайн не приносить суттєвих результатів [3].

Враховуючи те, що право на освіту є важливим соціально-культурним правом людини в сучасному світі, реформування освіти в Україні має гуманістичну спрямованість й особливе місце в її системі займає навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП) та запровадження в практику загальноосвітніх закладів інклюзивного навчання [1].

Відповідно до законів та положень про організацію інклюзивного навчання, важливим завданням закладу стає організація психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в освітньому просторі [4]. Основні завдання та функції команди супроводу детально прописано у положенні, однак означене нами дослідження вимагає розгляду функцій вчителя як учасника команди (рис.1).

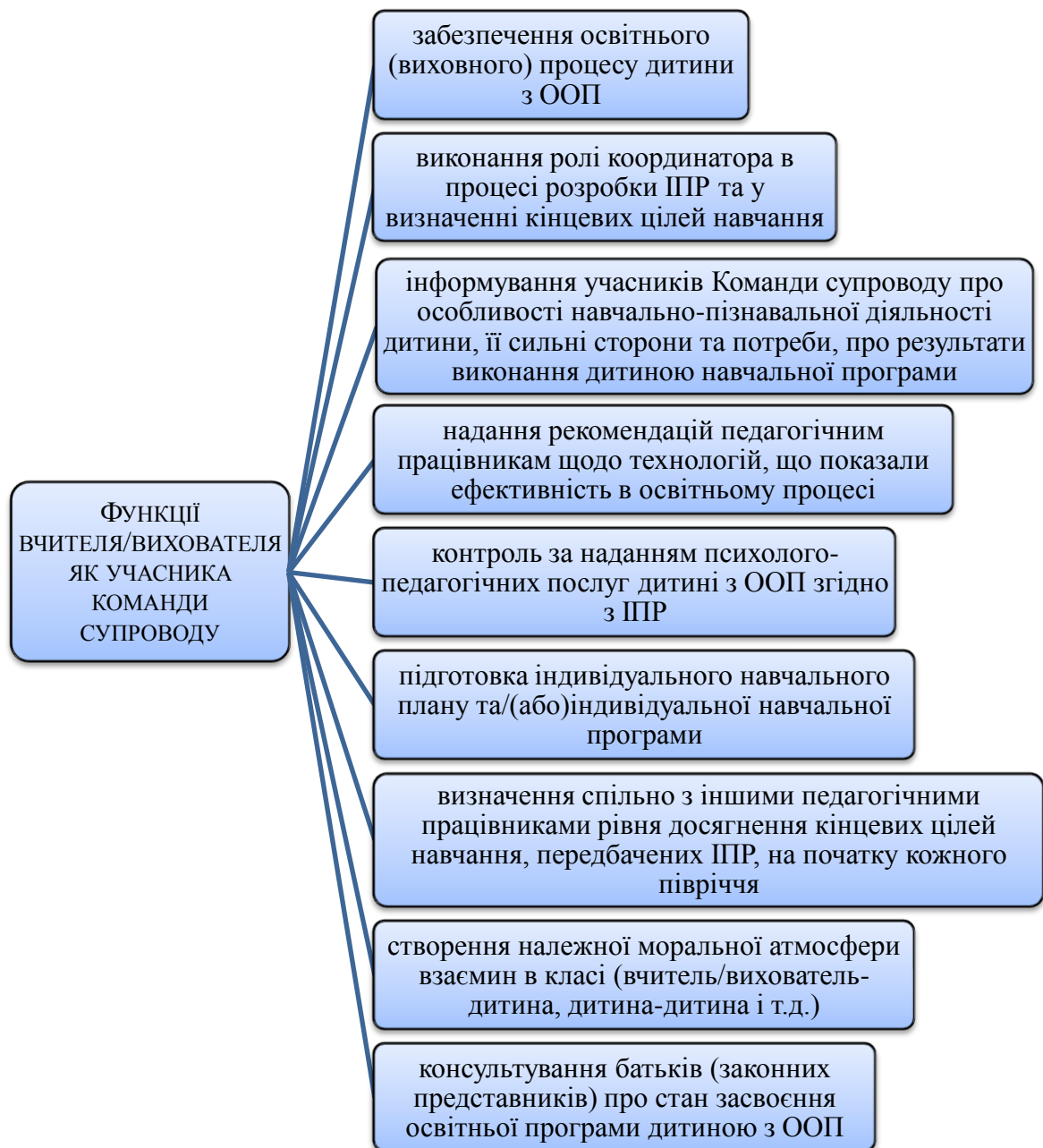


Рисунок 1. Функції вчителя/вихователя як учасника команди супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання

Означені функції вимагають створення інформаційної бази задля збереження інформації та фіксування результатів діяльності і співпраці усіх учасників супроводу.

Розглянемо також важливі для діяльності вчителя, організаційно-педагогічні аспекти підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання та використання задля їх вирішення ІКТ (рис.2).

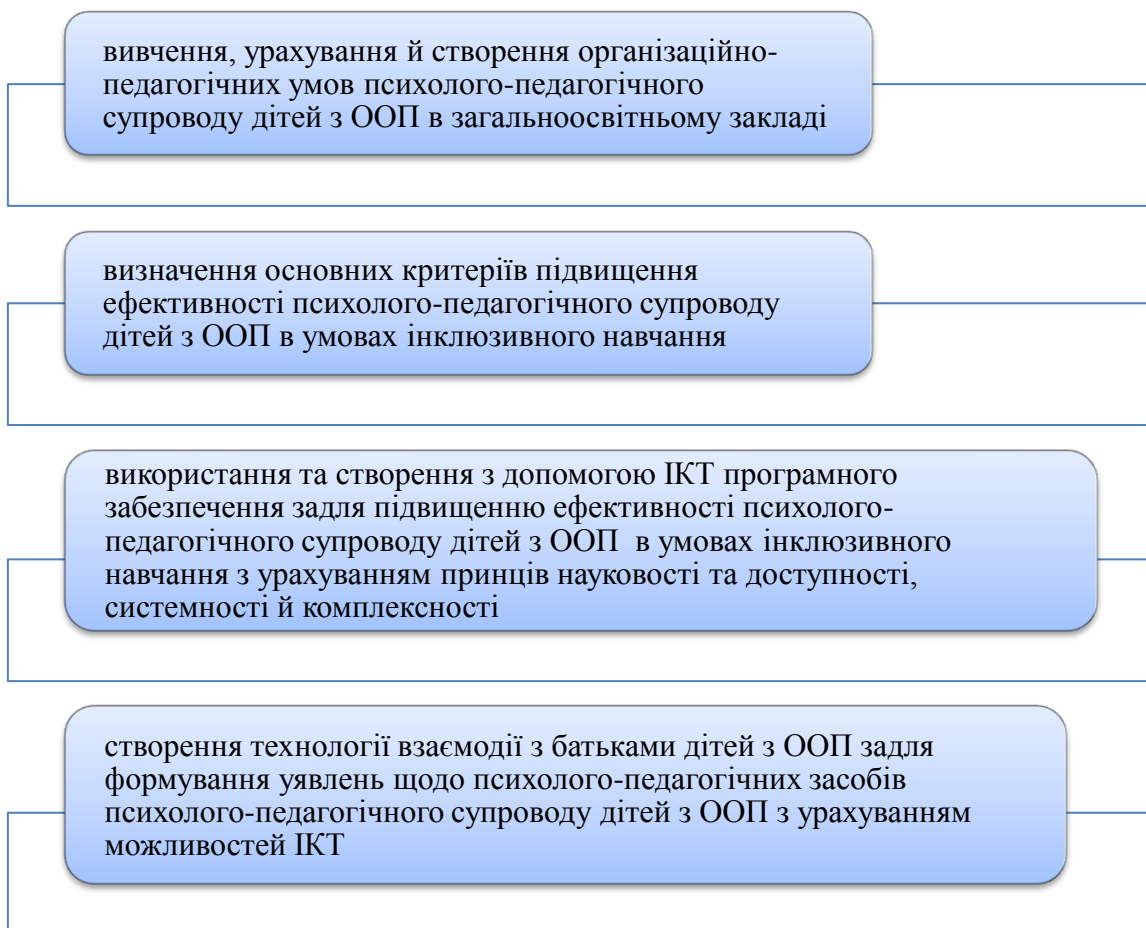


Рисунок 2. Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП

Відповідно до означеного дослідження, аналізуючи результати роботи вчителів в інклюзивному освітньому середовищі школи, намагалися знайти відповідь на наступні запитання:

- яку мету переслідує учитель використовуючи ІКТ у роботі з дітьми в інклюзивному класі;
- які програмні продукти використано для роботи на уроці загалом та для навчання учня з ООП зокрема;
- які проблеми вдалося вчителю вирішити і яких результатів досягти.

Один з напрямків інформаційно-технологічної діяльності сучасного вчителя стає виконання певних видів діяльності, пов'язаних з роботою в межах шкільного інформаційного простору, створеного на основі засобів ІКТ.

У наукових дослідженнях інформаційний простір визначено як простір, в якому створюється, споживається й рухається інформація [2, с. 72].

Створення шкільного інформаційного простору на основі ІКТ передбачає використання комп'ютерного інструментарію (технічних пристроїв та технологічних ресурсів) для організації освітньої, адміністративно-управлінської та інформаційно-методичної діяльності освітнього закладу.

Шкільний інклюзивний інформаційний простір зорієнтовано на колективну роботу усіх учасників освітнього закладу – директора, завуча, фінансового



адміністратора, секретаря, учителів та ін. і спроможний задовольнити інформаційні запити користувачів – педагогічних працівників, учнів, батьків.

Враховуючи те, що означений напрямок інформаційно-технологічної діяльності є загальним для усіх працівників закладу, слід зауважити, що робота вчителя інклюзивного класу в межах шкільного інформаційного простору має певні особливості.

Сучасний підхід до навчання школярів з ООП передбачає, як означено вище, діагностику їх соціальної та навчальної активності, моніторинг емоційного благополуччя тощо, що позначається на укладанні, скажімо, електронних журналів. Для інклюзивного навчання характерні певні види звітності, що визначає своєрідність типів електронних документів тощо.

Особливі завдання, які вирішує вчитель інклюзивного класу під час роботи в інформаційному просторі школи, стають основою для розробки спеціалізованих мережових програмних засобів, орієнтованих на роботу вчителів і команди супроводу дитини з ООП, а також залучених фахівців.

Таким засобом, скажімо, може стати розробка програмного продукту, як інформаційно-методична підтримка інклюзивного навчання: розробка моделі (локальної мережі) інструментального комп'ютерного інклюзивного середовища для організації професійної діяльності вчителя та партнерської взаємодії з учасниками команди супроводу.

Створення спеціалізованих програмних засобів для вчителя інклюзивного класу, не виключає використання стандартних програмних продуктів для підготовки до занять, самоосвіти, взаємодії з адміністрацією школи, колегами та батьками учнів.

Завдання, які вирішує вчитель під час інформаційно-технологічної діяльності, враховують також ступінь значущості використання стандартних програмних засобів. Відтак для роботи вчителя інклюзивного класу актуальним є вміння працювати з текстовим та графічним редакторами, мультимедією, інтерактивними дошками, програмами для роботи з Інтернет-мережі, електронними таблицями, системами управління базами даних тощо.

Необхідність в адаптації до нового оточення супроводжує людину впродовж усього життя, пристосовуючись до змін і активно їх плануючи й втілюючи в життя, людина розвивається, набирає життєвий досвід, розширює свої можливості і зростає як особистість, відтак завдання учителів – не захищати людину від змін, а допомагати їй підготуватися до них та навчити долати труднощі самостійно використовуючи набуті під час навчання знання, уміння й навички та, щонайважливіше, самостійно навчатися впродовж усього життя.

#### Список літературних джерел

1. Електронний ресурс: Веб-сайт Міністерства освіти і науки України ([www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)) рубрика «Освіта дітей з особливими потребами».
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

3. Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами / О. С. Казачінер, Ю. О. Вірич // Харків : Вид. група «Основа», 2018. 94 [2] с.

4. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України, м. Київ, № 609 від 08.06.2018 р. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>

**Шевцов Андрій Гаррієвич,**  
**член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,**  
**доктор педагогічних наук, професор, директор департаменту ліцензування**  
**МОН України, Київ, Україна;**  
**Чухрій Інна Володимірівна,**  
**кандидат психологічних наук,**  
**доцент, докторант НПУ імені М.П. Драгоманова,**  
**Київ, Україна**

## **ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДІ З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

У молодих людей з обмеженнями життєдіяльності соціально-психологічна адаптація (СПА) ускладнена як рядом чинників, пов'язаних з особливостями індивідуального розвитку, дизонтогенезу, так і проблемами соціальної взаємодії, загальними для осіб молодого віку.

Зокрема йдеться про ряд життєвих проблем, причиною яких є, наприклад, складності в соціальній інтеграції молодих людей: проблеми працевлаштування, проблеми особистісного характеру (непорозуміння з близькими, переживання цілої групи негативних емоційних станів, переживання самотності та невизначеності, нездатність до рефлексії), проблеми в соціальній взаємодії, питання ціннісного та буттєвого характеру. Тобто, йдеться про проблеми соціальної інтеграції та дезадаптованості, які мають своїм підґрунтям саме психологічні механізми.

Протягом життя у таких молодих людей з інвалідністю в поведінці розвиваються дезадаптивні психологічні та захисні механізми, неефективні копінг-стратегії тощо. Здійснивши дослідження психологічних механізмів, зокрема захисних, буде можливе розуміння їх специфіки та напрямок психологічної допомоги молодим людям з обмеженням функцій життєдіяльності у процесі їх соціальної взаємодії.

Внаслідок ускладнень СПА утворюються захисні механізми та процеси, які розглянуті в роботах А.Адлера, Е.Еріксона, Е.Фромма, А. Фройд, Х.Стерн,

Ж.Піаже, Г.Олпорта, В.Франкла, Л.І.Анциферової, О.М. Леонтьєва, А.В. Петровського, С.Л. Рубінштейна, А.В.Фурмана, С.Д.Максименка, А.А.Налчаджяна, С.І.Розума, Т.Парсона, Б.М.Теплова та інш.

Є.Хейм та інші описуючи копінг-механізми та їх функціонування в процесі соціальної адаптації особистості, виділяють, зокрема: когнітивні, емоційні та поведінкові механізми. При цьому застосовується принцип поділу кожного із вищезазначених механізмів на адаптивний та дезадаптивний полюси функціонування.

В нашій концепції структура соціально-психологічної адаптованості розглядається в контексті комплексної соціальної реабілітованості особи з обмеженнями життєдіяльності. У свою чергу, розглядаючи процес комплексного соціального реабілітування в парадигмі моделі об'єкта-суб'єкта реабілітування – реабілітовуваного – у його єдності психічних, соціальних та біологічних якостей, ми враховуємо одночасно медичну, соціальну та особистісну сфери обмежень життєдіяльності з опорою на синтетичну багатофакторну діяльнісну особистісно орієнтовану несоціальну модель інвалідності, яка модулює реабілітаційних процес з 5-факторною структурою [1].

Отже, психологічні механізми доцільно було б класифікувати, використовуючи у якості таксономічних одиниць елементи певної структури особистості. Такою опорною структурою могла б бути чотирирівнева структура особистості Рибалки-Шевцова, яка запропонована А.Г. Шевцовим шляхом розвитку ідей тривимірної психологічної структури особистості В.В. Рибалки на базі дефектологічних концепцій Л.В. Виготського та інш., які враховують структуру дефекту розвитку людини з обмеженнями життєдіяльності згідно із відповідною нозологічною диференціацією [1].

За цією моделлю чотирирівнева структура особистості представляється чотирма ортогональними осями, що відображають такі виміри: 1) Соціально-психолого-індивідуальний вимір; 2) Діяльнісний вимір; 3) Нозологічний вимір; 4) Віковий, генетичний вимір.

Отже, ми представляємо структуру нашої моделі механізмів СПА молодих людей з порушенням функцій опорно-рухового апарату таким чином [2].

А) У центрі моделі особистісне ядро - Я-концепція особистості з порушеннями ФОРА, в якій ми досліджуємо традиційні компоненти: Я-фізичне (складний біосоціальний комплекс, який складається з досвіду функціонування індивіда як фізичного об'єкту і формується під впливом оцінок фізичного тіла з боку соціального оточення, існуючих норм, уявлень і стереотипів); Я-психічне (включно з ідентичністю та генеративністю); Я-соціальне, в якому виділяємо Я-професійне (становлення професійної ідентичності, професійний досвід), Я-сімейне (член сім'ї, доросла дитина, шлюбний партнер, батько або матір), Я-учнівське (досвід та спрямованість суб'єкта навчальної діяльності).

Б) Психологічні механізми соціальної адаптації групуються у такий спосіб:

**Пізнавальні механізми (соціально-психолого-індивідуальний та діяльнісний виміри):**

**адаптивні стратегії** - форми поведінки спрямовані на аналіз труднощів, що виникають та можливих шляхів їх подолання, навчіння та здобуття адаптаційного індивідуального досвіду, підвищення самооцінки та самоконтролю, усвідомлення власної цінності як особистості, віра в власні ресурси долати складних ситуацій, вміння та стратегії розв'язувати психологічні задачі, пов'язані з соціальною адаптацією, пізнання своєї активності у контексті психосоціальної активності оточуючих;

**дезадаптивні стратегії** – пасивні форми поведінки з відмовою долати перешкоди, зневіра в власні сили та інтелектуальний потенціал, навмисна недооцінка ситуації, негативний індивідуальний досвід.

**Поведінкові механізми (діяльнісний вимір):**

**адаптивні стратегії** – поведінка особистості, під час якої вона співпрацює з досвідченими людьми, шукає підтримку в найблищому соціальному середовищі, або ж сама пропонує її оточуючим в долати труднощів, компроміс та співпраця, прийняття «боротьби»;

**дезадаптивні стратегії** – поведінка, що включає в себе уникання неприємних ситуацій, пасивність, усамітненість, ізоляція, прагнення уникати активні інтерперсональні контакти, відмова від вирішення проблем, суперництво, уникання.

**Емоційно-афективні механізми (соціально-психолого-індивідуальний та діяльнісний виміри):**

**адаптивні стратегії** – емоційний стан з активним протестом по відношенню до труднощів та впевненістю в існування розв'язання будь-якої, навіть складної ситуації;

**дезадаптивні стратегії** – поведінка з пригніченим емоційним станом, станом безнадії, піддатливості, переживання злісті та провини, що покладається на себе та на інших, відсутність позитивних переживань.

**Комунікативні механізми (соціально-психолого-індивідуальний вимір):**

**адаптивні стратегії** – стратегії, форми та методи комунікації, що призводять до соціальної адаптації;

**дезадаптивні стратегії** – комунікативні стратегії, неадекватні та конфліктні форми спілкування, які призводять до соціальної дезадаптації і міжособистісних та групових конфліктів.

**Мотиваційно-вольові механізми (соціально-психолого-індивідуальний та діяльнісний виміри):**

**адаптивні стратегії** – внутрішньо-мотиваційні стратегії та контролююче-вольові якості, які призводять до соціальної дезадаптації;

**дезадаптивні стратегії** – дезадаптивні мотивації, зокрема мотиваційні стратегії уникнення невдач та екстернальний локус контролю.

В) Загалом факторами впливу на механізми соціальної адаптації є педагогічний фактор, медичний фактор, психологічний фактор, техніко-середовищний фактор [1].

З метою дослідження особливостей психологічних механізмів соціальної адаптації молоді з обмеженнями життєдіяльності на базі Вінницького міського центру соціально-психологічної реабілітації «Гармонія», було проведено експериментальне дослідження, у якому взяли участь 60 досліджуваних, клієнтів цього центру з порушенням ФОРА у віці з 21 до 33 років. Було скомпоновано психодіагностичний комплекс: для дослідження захисних механізмів методика Плучика, для визначення показників агресії, фрустрованості та ригідності методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка, для визначення особливостей Я – концепції проективна арт-методика.

Встановлено, що у більшості досліджуваних (19%) переважним механізмом є проекція. В результаті дії механізму проекції молода людина перенаправляє провину на когось іншого за власні недоліки та невдачі. Тобто, не бере відповідальність за своє життя на себе. Було виявлено високі показники за шкалами: раціоналізація (15%) та заперечення (14%). Середні показники за шкалами регресія (12%), компенсація (12%) та реактивне утворення (11%). Найменші показники отримані за шкалами витіснення (10%) та заміщення (7%).

Дослідуючи Я-професійне в структурі Я-концепції особистості людини з порушеннями ФОРА, було з'ясовано, що становлення Я-професійного у таких людей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату має певну динаміку, відмінну від розвитку зазначеного компонента Я-концепції молодих людей з типовим розвитком. Зазначена відмінність полягає в формуванні стержневого компонента Я-фізичного та, відповідно, уповільненого розвитку складової Я-соціального – Я-професійного.

Встановлені відмінності в розвитку Я-професійного у осіб з вродженим порушенням функцій опорно-рухового апарату та набутими внаслідок набутих травм в молодому віці та участі в антитерористичній операції в Україні (Операції Об'єднаних Сил). Якщо у молоді з вродженим дизонтогенезом формування Я-професійного відбувається з уповільненням (зважаючи на особливості розвитку Я-фізичного), то у молоді з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату має місце явище розпаду Я-концепції [3]. В той час, як молодь з вродженим дизонтогенезом з раннього дитячого віку, а в сучасній системі державного реформування – від самого народження, проходить системне реабілітування, у молодих людей з набутими порушеннями опорно-рухового апарату виникають проблеми з особистісним ядром. В наслідок пережитої травми (автокатастрофа, травма на виробництві, виникнення в молодому віці захворювання та інші), а особливо, якщо травма набула внаслідок участі в антитерористичній операції в Україні, відбувається розпад Я-концепції з розпадом вже існуючих структур, зокрема Я-професійного. Молоді люди втрачають трудові навички, підпадають під дію негативних емоційних станів (агресію, депресію, підвищену тривожність, що впливає в

цілому на їх психічне здоров'я та якість життя. Необхідним заходами є впровадження на державному рівні комплексного соціального реабілітування молоді з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату, зокрема заходів працевлаштування та соціального супроводу на робочому місці для відновлення працездатності та підвищення якості життя.

Дослідження структури особистості (Я-концепції) та соціальної адаптації молоді людини з порушеннями функцій опорно-рухового апарату було проведено в таких закладах, як: Вінницький державний педагогічний університет імені М.М.Коцюбинського, Вінницький соціально-економічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини Україна, Вінницький міський центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Гармонія», Вінницький міжрегіональний центр професійної реабілітації інвалідів «Поділля», Вінницький обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями «Обрій», Вінницька обласна громадська організація асоціації захисту та допомоги інвалідам «Відкриті серця», Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (м.Київ), Вінницький національний медичний університет ім. М.М.Пирогова; Вінницький обласний клінічний госпіталь ветеранів війни; ГО «ВА Асоціація ветеранів, інвалідів війни та волонтерів АТО; ГО «Паросток»; Білоцерківська ГО та ГО Ветеранів АТО міста Кропивницького та інших.

У дослідженні взяли участь 576 молодих людей з них: 150 типового розвитку; 158 осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату внаслідок дизонтогенезу; 148 молодих людей з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату та 120 ветеранів АТО з порушеннями функцій опорно-рухового апарату.

У виділених на трьох рівнях структурах факторів особистісної адаптації/дезадаптації осіб з порушеннями функцій опорно-рухового апарату можна відслідкувати гіпотетичну динаміку їх трансформацій. Насамперед відбувається ускладнення за кількістю факторних структур. Фактор «Деструктивно-дезадаптивний», який є домінуючим в осіб з нещодавною інвалідізацією, вочевидь, на наступному рівні може переходити у «Відчужено-дезадаптивний» або в «Агресивно-захисний», залежно від поглиблення / превалювання дезадаптивних чи захисних компонентів. Також в «Агресивно-захисний» при певних умовах може трансформуватися «Гіперкомпенсаторно-адаптивний» компонент, зокрема в емоційно-виснажувальних умовах. З іншого боку, останній компонент стає очевидною основою для «Емоційно-вольового адаптивного» компоненту на другому рівні.

При переході від віддалено набутої інвалідізації до давно набутої/вродженої інвалідізації, тобто від переживання ситуації «до – після» до ситуації «завжди», досить логічною виглядає можлива трансформація «Агресивно-захисного» компоненту в один з трьох – «Відчужено-дезадаптивний», «раціоналізуючо-залежний», «інтернально-уникаючий» – залежно від переваги тієї чи іншої його складової. Аналогічно «адаптивно-

пристосувальний» фактор рівня віддалено набутого порушення логічно може трансформуватися у «приймаючо-адаптивний», «раціоналізуючо-залежний».

Серед іншого, ми вважаємо, що деякі компоненти, сформовані на початковому етапі переживання адаптації, пов'язаної з отриманням проблем в опорно-руховому апараті, можуть слугувати основою прояву компонентів на третьому етапі, жодним чином не виявляючись, тобто перебуваючи в латентному стані на другому. Зокрема, це стосується пар факторів «Гіперкомпенсаторно-адаптивний» і «Я-орієнтований», «Приймаючо-співпрацюючий залежний» і «Приймаючо-адаптивний», «Гіперкомпенсаторно-адаптивний» і «Приймаючо-адаптивний».

#### Список літературних джерел

1. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К.: «МП Леся», 2009. – 483с.
2. Shevtsov A., Chuhrii I. Psychological Mechanisms of Social Adaptation of Young People with Disabilities // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research, 2017 / 3 (6), pp. 6–14. Publisher: Ukraine and Ukrainians Abroad Not-for-profit Corporation, New York NY, USA
3. Shevtsov A., Chukhrii I. Formation of the I-professional in young people with musculoskeletal disabilities // Edukacja zawodowa i ustawiczna, Polsko-Ukraiński rocznik naukowy, 4/2019.

**Яковлева Світлана Дмитрівна,  
доктор психологічних наук,  
професор кафедри  
корекційної освіти  
Херсонського державного  
університету**

### **ДЕЗАДАПТАЦІЯ ПІДЛІТКІВ ЯК НАСЛІДОК ВІДСУТНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ З БАТЬКАМИ**

Підлітковий вік – кризовий період життя людини, який нерідко обтяжується негативними чинниками психологічного, морального, соціального, правового та матеріального характеру. Однією з таких несприятливих умов розвитку особистості є реакція дезадаптації, яка сама по собі може бути окремим явищем або наслідком, причиною якого можуть бути такі фактори, як особливості характеру особистості підлітка; неблагонадійна сім'я, авторитарний або ліберальний стиль виховання у родині, тяжке матеріальне становище; фізичні вади тощо.

Важливість і особливе місце підліткового періоду визначається тим, що саме в цей час йде перехід від характерного для дитинства типу відносин дорослого і дитини до якісно нового, специфічного для спілкування дорослих людей. Цей перехід існує як процес ставлення нових засобів соціальної

взаємодії [2, с. 113], який допомагає підлітку дорослішати, що необхідно для підготовки до майбутнього життя [4, с. 107].

Процес порушення пристосування підлітка до зміни умов середовища може призвести до погіршення успішності у навчанні, дистимії (тривожності, неспокою, похмурості), почуття своєї неповноцінності, суїцидальної поведінки, аутоагресії, девіантної поведінки, неврозів та інших серйозних порушень.

Одна з основних причин шкільної дезадаптації у підлітковому, старшому підлітковому віці пов'язана з характером сімейного виховання. Якщо дитина приходить до школи із сім'ї, де вона не відчуває себе емоційно комфортно, не відчуває переживання "ми", то і в нову соціальну спільноту – школу – входить з великими труднощами. Вважається, що саме несвідоме прагнення до відчуження, неприйняття норм і правил будь-якої спільноти в ім'я збереження незмінного "Я" лежить в основі шкільної дезадаптації дітей, які виховувались в сім'ї відчуження та байдужості.

Інша причина шкільної дезадаптації полягає в тому, що труднощі у навчанні та спілкуванні, а також у поведінці пізнаються підлітком в основному через відношення до них вчителів, а причини виникнення дезадаптації досить часто пов'язані з відношенням до дитини і до його навчання в сім'ї.

Саме тому, що дезадаптація може бути наслідком цілого ряду негативних явищ, корекція проходить дуже довго з частими ускладненнями. Отже легше попередити дезадаптацію, ніж провести корекційну роботу. Батьки, вчителі, психологічна служба школи повинні створити для нових учнів максимально сприятливі умови, які б позитивно впливали не тільки на процес пристосування в стінах нової школи, а й взагалі на становлення особистості підлітка.

Із факторів соціалізації, що розглядаються окремо, найбільш важливим та впливовим була і є родина, як первинна частина суспільства, вплив якої дитина відчуває раніше всього, коли вона найбільш схильна для сприйняття. Практично не існує жодного соціального або психологічного аспекту поведінки підлітків та юнацтва, який би не залежав від сімейних умов зараз чи у майбутньому [18, с. 109].

Крім освітнього рівня батьків, досить сильно впливає на долю підлітків та юнаків склад сім'ї та характер взаємовідносин між її членами. Погані сімейні умови характерні для більшості так званих "складних підлітків". Значний вплив на особистість підлітка вказує стиль взаємовідносин з батьками, який лише частково обумовлений їх соціальним положенням. Дуже важливе значення має також емоційний тон сімейних взаємовідносин та тип контролю і дисципліни, що існує у родині.

Емоційний тон сімейного виховання існує не сам по собі, а у зв'язку з визначеним типом контролю і дисципліни, які спрямовані на формування відповідних рис характеру. Різні засоби батьківського контролю також можна уявити у вигляді шкали, на одному боці якій – висока активність, самостійність і ініціатива дитини, а на іншому – пасивність, залежність. За цими типами відносин стоїть не лише розподілення ролей та влади, Дуже важливе значення має також емоційний тон сімейних взаємовідносин та тип контролю і



дисципліни, що існує у родині. Це можуть бути максимально близькі, доброзичливі стосунки (батьківська любов), а з другого боку – далекі, холодні відносини. У першому випадку основними методами виховання є догляд, увага та заохочення, а в другому – суворість та покарання. Дитина, яка позбавлена сильних доказів батьківської любові, має набагато менше шансів на високу самоповагу, на становлення теплих близьких відносин з іншими, стійкій позитивний образ “Я”. Вивчення підлітків, юнаків та дорослих, які страждають психофізіологічними та психосоматичними порушеннями, невротичними розладами, труднощами у спілкуванні, розумовій діяльності, загальній соціальній дезадаптації, агресії, характеризується асоціальною поведінкою, вказує, що всі ці явища значно частіше спостерігаються у тих, кому в дитинстві і тепер не вистачає батьківської уваги, емоційного тепла, любові [3, с. 4].

Найкращі взаємовідносини старшокласників з батьками складаються зазвичай тоді, коли батьки дотримуються демократичного стилю виховання. Цей стиль в найбільшій мірі сприяє вихованню самостійності, активності та соціальної відповідальності.

Крайні типи взаємовідносин дають погані результати, не важливо, ліберальні чи демократичні. Авторитарний стиль викликає у дітей відчуження від батьків, почуття своєї незначущості та небажаності у родині. Батьківські потреби, якщо вони здаються непотрібними, немотивованими, викликають або протест, або агресію, а можливо апатію і пасивність. Пасивні батьки можуть бути об’єктом наслідування та ідентифікації, а інші впливи – школа, однолітки та засоби масової комунікації – часто не можуть заповнити цей пробіл, залишаючи дитину без потрібної допомоги, поради, орієнтації у цьому складному, мінливому світі.

Характер сімейного виховання дуже тісно пов’язаний із стилем суспільних відносин взагалі. Сімейний авторитаризм відображає і підкріплює командно-адміністративний стиль, який закріпився на виробництві та у суспільному житті. Люди несвідомо виміщують на власних дітях свої службові неприємності, незадоволення. В психолого-педагогічній літературі широко дискутуються питання ваги порівняльного впливу на підлітків батьків та однолітків.

Не дивлячись на велике прагнення до самостійності, підлітку гостро потребує підтримки життєвого досвіду дорослих. Родина повинна залишатися таким місцем, де дитина постійно почувалася б емоційно комфортно, захищеною, впевненою у собі.

Було виявлено, що старшокласники, незалежно від статі, більш довірливо спілкуються із матір’ю, ніж із батьком, частіше звертаються до неї за порадою. Батько має перевагу лише в “інформаційній сфері”. Коли спілкування стає формальністю, між батьками та дітьми виростає стіна недовіри, що відображається на поведінці, самопочутті підлітка і цей штамп він переносить на всіх дорослих, що в кінцевому результаті викликає соціальну дезадаптацію.

Л. Божович (1968) вважає, що розвиток особистості дитини – це база її існування, яка вбирає в себе процеси встановлення, всю сферу можливого:

плани, перспективи, надії, мрії, бажання, страхи та відчуття загрози. За умови несприятливої атмосфери у сім'ї, де відсутня система життєвих цінностей, зростаючи самотужки, швидко набуваються «соціальні хвороби», такі як аморальність, цинізм, агресивність, байдужість. Серед педагогів таких учнів називають педагогічно занедбаними, або “важкими”, а в класних колективах ці діти стають вигнанцями або негативними лідерами.

Позиція психологічної служби школи по відношенню до соціально і педагогічно занедбаних дітей із неблагонадійних сімей – проведення корекційної психологічної роботи.

За даними досліджень що було проведено на базі допоміжної середньої школи № 1 м. Херсона із 435 учнів, 25 – сиріти, 48 – напівсиріт, 102 – із неповних сімей, 26 – із неблагонадійних сімей. Тому дуже багато підлітків, які поповнюють собою різні “групи ризику”:

Дезадаптації – 37;

Девіантної поведінки – 21 (асоціальна+наркоманія)

Із них на обліку у кримінальній поліції по справам неповнолітніх – 11

Низької самооцінки – 53

Агресивної поведінки – 44.

Психологічна служба школи не завжди спроможна допомогти цим дітям, і корекційна робота, що її проводить психолог та педагогічний колектив, зазвичай недостатня. Але представлені результати свідчать про те, що є необхідність проведення корекційної роботи з “важкими” підлітками, оскільки вона дає позитивний результат виховання.

#### Список літературних джерел:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968 – 468с.

2. Возрастная и педагогическая психология. Учебник для студентов пединститутов / Под ред. А.В. Петровского – 2-е издание - М.: Просвещение, 1979 – 288с.

3. Зубалий Н.П., Левочкина А.М. Основы психотерапии – К.: МАУП, 2001. – 160с.

4. Кон И.С. Психология ранней юности, М.: Просвещение, 1989 – 255с.

**Ярмола Наталія Анатоліївна**  
кандидат педагогічних наук,  
завідувач відділу інклюзивної освіти Інституту  
спеціальної педагогіки і психології імені  
Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна

## **ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Відмінною рисою Нової української школи є особлива увага до індивідуальності дитини, орієнтація на її саморозвиток і самовдосконалення

шляхом впровадження компетентнісного навчання. Наразі, учні не просто набуватимуть знань, а вчитимуться використовувати їх на практиці.

Поруч з цим, важливим компонентом освітнього процесу залишається оцінювальна діяльність, що здійснюється на засадах компетентнісного, діяльнісного, суб'єкт-суб'єктного підходів, передбачає позитивних партнерських стосунків всіх учасників навчального процесу (вчителя, учнів та їхніх батьків або інших законних представників).

Основними функціями оцінювання навчальних досягнень учнів є: мотиваційна, діагностична, коригувальна, прогностична, розвивальна, навчальна, виховна, управлінська [2].

Навчальні досягнення учнів з особливими освітніми потребами (ООП), як і учнів з типовим розвитком, оцінюють за чотирма рівнями (початковий, середній, достатній, високий) і відповідними їм 12 балами. Проте вимоги до оцінювання є іншими, оскільки слід враховувати можливості дітей та їхні психофізичні особливості.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (легкого та помірного ступенів) початкової школи здійснюється вербально з усіх предметів інваріантної та варіативної складових. За рішенням педагогічної ради навчального закладу та за згоди батьків оцінювання навчальних досягнень учнів 4 класів може здійснюватися за бальною шкалою з предметів, передбачених Типовим навчальним планом або Індивідуальним навчальним планом розробленим в межах Індивідуальної програми розвитку, крім фізичної культури, з метою підготовки учнів до відповідного бального оцінювання в 5-9 (10) класах.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з ООП в інклюзивному класі слід здійснювати за обсягом і характером матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою [3,4].

При цьому, оцінюючи навчальні досягнення учнів з ООП, учитель має дотримуватись певних вимог, зокрема:

Стимулювальний підхід – оцінювання має враховувати досягнення учня, позитивну динаміку розвитку, а не його невдачі. Стимулом для учня має бути передусім не кількісна оцінка, а якісна – емоції вчителя, його оцінні судження й висловлювання, педагогічна техніка й невербальні засоби оцінювання [4].

**Об'єктивність** – перевіряти та оцінювати необхідно результати діяльності відповідно до визначених для неї навчальних програм і критеріїв оцінювання, викладених у цих програмах.

**Систематичність** – контроль навчальних досягнень має бути постійним, його слід поєднувати з викладанням та закріпленням матеріалу. Слід повідомляти учневі його оцінку, обґрунтовувати її, залучати учня до аналізу та оцінювання власної діяльності, тим самим розвивати критичність мислення та самооцінку.

**Оцінювання результатів** – оцінювати слід знання, уміння та дії дитини, а не її особистість.

Необхідно, щоб оцінка мала такі властивості:

- оцінка повинна відображати ступінь досягнення учнями навчальної мети, фіксувати допущені помилки, вказувати на їх причини, сприяти подоланню помилок;

- бути інструментом адекватної педагогічної оцінки і засобом самооцінки учня, допомагати учневі самостійно застосовувати оціночні критерії, аналізувати причини невдач і розуміти умови досягнення успіху;

- характеризувати різні сторони навчальних досягнень школяра, акцент з оцінки знань повинен бути зміщений на оцінку результатів навчальної діяльності, предметом оцінювання повинні стати навчальні дії і їх результати;

- враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів, бути орієнтованою на зону найближчого розвитку дитини;

- бути результатом співпраці вчителя і учня, заснованого на взаємній повазі та довірі, при цьому повинні бути виключені прямі оцінки особистості самого учня.

Саме такими властивостями володіє формувальне оцінювання. Активне застосування сучасними педагогами методики формувального оцінювання є одним із ключових чинників якісної освіти (Наказ МОН № 1154 від 27.08.2019 року «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу»).

Формувальне оцінювання – це цілеспрямований неперервний процес, під час якого формується культура спільного обговорення у класі, розвиваються навички критичного і творчого мислення, а також формується середовище, що заохочує учнів запитувати. Формувальне оцінювання підтримує впевненість учнів у тому, що кожен із них здатен покращити свої результати, оскільки учням наводяться приклади того, що від них очікують. Разом з тим, педагог, спираючись на принципи розумного пристосування (запровадження адаптацій та модифікацій) і формувального оцінювання створює атмосферу визнання цінності особливостей і можливостей кожного учня, у тому числі з особливими освітніми потребами [2].

Процес навчання стає більш ефективним, коли учні та вчитель однаково розуміють цілі та очікувані результати навчання. Учні мають розуміти, яких результатів навчання слід досягнути, і у будь-який час встановити, на якому етапі досягнення своїх цілей вони знаходяться, оцінити точність виконаних дій та операцій, скоригувати, за необхідності, та зрозуміти, коли очікуваного результату досягнуто.

Однак, оцінювання навчальної діяльності школярів з особливими освітніми потребами та з нормальним розвитком не має обмежуватися лише оцінкою знань, умінь та навичок. Важливо контролювати та оцінювати особистісні зміни, які формуються внаслідок цілеспрямованого корекційного впливу на пізнавальні процеси, емоційно-вольову сферу, мовленнєву діяльність учнів. У цьому контексті важливо оцінювати характеристики, які комплексно визначають особистісний розвиток: сформованість загальнонавчальних та ключових компетенцій, досвід практичної і творчої діяльності, емоційно-ціннісні ставлення, професійну спрямованість тощо.

Для дітей з особливими освітніми потребами дієвим засобом контролю та оцінки, який ґрунтовно доповнює критерії оцінювання навчальних досягнень є портфоліо [3] .

Портфоліо – це накопичення та оцінки індивідуальних досягнень дитини протягом певного періоду навчання. Це є позитивний спосіб оцінювання, оскільки демонструє індивідуальні досягнення дитини.

Залежно від конкретної мети добирається відповідний тип портфоліо: портфоліо документів, портфоліо досягнень, портфоліо розвитку, портфоліо підготовленості, показовий портфоліо. До його складання, по можливості, потрібно залучати самого учня. Портфоліо має бути процесуальним, тобто охоплювати певний період навчальної діяльності, і візуальним. Укладання портфоліо допомагає вчителю:

- розкрити індивідуальні можливості дитини;
- стежити за динамікою навчальних досягнень учня за певний проміжок часу;
- визначати ефективність та відповідність індивідуальної програми розвитку можливостям дитини, відтак коригувати її;
- стежити за розвитком соціалізації та формуванням особистості учня;
- здійснювати зворотний зв'язок між дитиною, батьками, учителем.

Портфоліо завжди має бути візуалізоване. Однак, його зміст не може зводитися до папки учнівських робіт. Це має бути спеціально спланована та організована індивідуальна добірка матеріалів і документів, яка демонструє зусилля, динаміку і досягнення учня в різних галузях. Ось чому кінцеву мету навчального портфоліо вбачають в унаочненні прогресу навчання за результатами навчальної діяльності.

Отже, у процесі навчання дитини з ООП в інклюзивному класі, вчитель має використовувати різні методи оцінювання навчальних досягнень, добираючи їх у залежності від індивідуальних особливостей та освітніх можливостей учнів, теми, змісту, що дозволить подолати суб'єктивізм і формалізм в перевірці та оцінюванні знань та набутих компетентностей.

#### Список літературних джерел:

1. Додаток до наказу МОН України від 19 серпня 2016 року № 1009 «Орієнтовні вимоги до контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» [Електронний ресурс] / Сайт МОН України. – Режим доступу : [old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-i.pdf](http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-i.pdf).

2. Наказ МОН № 1154 від 27.08.2019 року «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів другого класу» [Електронний ресурс] / [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/65481/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/65481/)

3. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. – К. :ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 168 с.

4. Ярмола Н.А. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2019.